

المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها

الأستاذ الدكتور
يوسف فالح محمد

الأستاذ الدكتور
يوسف فاضل علوان

الأستاذ الدكتور
أحمد عبد الزهرة سعد



دار الكتب العلمية
الطباعة والنشر والتوزيع

المطبعة والنشر



mohamed khatab

**المفاهيم العلمية
واستراتيجيات تعليمها**

المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها

تأليف

الأستاذ الدكتور
يوسف فالح محمد

الأستاذ الدكتور
يوسف فاضل علوان

الأستاذ الدكتور
أحمد عبد الزهرة سعد

الطبعة الأولى

2014م - 1435هـ

دار الكتب العلمية
الطباعة والنشر والتوزيع

مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/3/950)

501

علوان، يوسف فاضل

المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها / يوسف فاضل علوان، يوسف

فالح محمد، أحمد، عبد الزهرة سمعد - عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر

والتوزيع، 2013

() ص

رقم: 2013/3/950

الواصفات: /المفاهيم//العلوم//أساليب التدريس/

- يتحمل المؤلف كلل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

جميع حقوق الطبع محفوظة

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

عمان - الأردن

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

الطبعة العربية الأولى

2014م - 1435هـ



بغداد - شارع القتيبي - هاتف: 4167046 - 4101220
E-mail: darkotobalmya@yahoo.com
E-mail: darkotobalmya@gmail.com



عمان - وسط فينت - شارع السلطان - مجمع الحسن الثقافي
الهاتف: 4632739 - 463244 - عمان 11121 الأردن
عمان - شارع الملكة رانيا العبد الله - مقابل كلية الزراعة -
مجمع زهدى - صورة تقطري
www: maj-mabl-pub.com
Email: Maj_pab@hotmail.com

ISBN 978-9957-83-271-1 (رقم)

المحتويات

الصفحة	الموضوع
13	التعلم
18	اهداف العلم
19	البناء المعرفي للعلم
20	اولا : الحقائق العلمية
21	ثانيا : المفاهيم العلمية
22	ثالثا : المبادئ والقواعد العلمية
23	رابعا : القوانين العلمية
23	النظريات العلمية
27	عمليات العلم
28	اولا : عمليات العلم الاساسية
32	ثانيا : عمليات العلم التكاملية
36	إستراتيجيات التدريس على وفق عمليات التعلم
36	1) الاستكشاف
37	مراحل الاستكشاف
38	مزايا أسلوب الاستكشاف
39	اساليب التدريس على الاستكشاف
40	خطوات الاستكشاف
42	2) أسلوب الاستقصاء
42	خصائص التدريس بأسلوب الاستقصاء
43	مميزات طريقة الاستقصائية
43	سلبات الطريقة الاستقصائية
44	دور المعلم ودور الطالب في الطريقة الاستقصائية
44	الفرق بين الاستكشاف والاستقصاء

45	عناصر تدريس النورس على طريقة الاستقصاء
46	(3) حل المشكلات
50	مميزات أسلوب حل المشكلة
52	المفاهيم العلمية، المقيدة
56	أولاً: المفاهيم العلمية
56	(1) طبيعة المفاهيم العلمية
63	(2) تصنيف المفاهيم العلمية
66	(3) أهمية المفاهيم العلمية
67	(4) تكوين المفاهيم العلمية
70	(5) تعلم مفهوم (اكتساب المفهوم)
74	(6) ستر التيجيات تعلم المفاهيم العلمية
76	اكتساب المفاهيم
76	أولاً: نظرية Gagne في التعلم الهرمي
78	تعلم المفاهيم لدى Gagne
	نموذج خطة التدريس وفق نموذج التدريس المكيف عن نماذج كاتبية
89	الاستنتاجي
101	ثانياً: نظرية بروتر
107	تعلم المفاهيم
116	نموذج خطة تدريس على وفق نموذج بروتر الانتقالي
128	ثالثاً: نموذج (Merrill & Tennyson) الاستنتاجي
146	خطة تدريس وفق نموذج ميرل - تينسون التعليمي
149	رابعاً: نظرية الارتقاء المعرفي في التعليم
153	نموذج دورة التعلم
167	خامساً: نموذج هلدن تايا
167	استراتيجيات نموذج هلدن تايا

171	خطة تدريس وفق نموذج هلدا ثابا التعليمي.....
177	سادسا : خرائط المفاهيم.....
184	مخطط لدروس يعتمد على خريطة المفاهيم.....
186	مكونات الخريطة المفاهيمية:.....
186	مراحل بناء خرائط المفاهيم.....
187	كيفية تهيئة الطالب لرسم خرائط المفاهيم.....
189	انموذج خطة تدريسية باستخدام خرائط المفاهيم.....
191	سابعا : تعلم المفاهيم لدى (klausmeier).....
287	ثامنا : انموذج بيركنز وبلايت (Perkins & Blythe model)...
288	ثامنا : التعليم التعاوني.....
195	نشأة التعليم التعاوني.....
197	تعريف التعليم التعاوني.....
198	مبادئ التعليم التعاوني.....
199	ستراتيجيات التعلم التعاوني.....
203	انواع المجموعات في التعلم التعاوني.....
204	مزايا التعلم التعاوني.....
219	ثاسعا : نظرية لاندا (نظرية التعليمية الاستكشافية).....
222	انواع المعرفة وتطورها لدى لاندا.....
223	تصنيف لاندا لعمليات.....
225	مصنوفة لاندا.....
226	استراتيجيات نموذج لاندا.....
229	نموذج لخطة تدريس على وفق (نموذج لاندا).....
240	ثانيا : التغيير المفاهيمي.....
245	نماذج التغيير المفاهيمي.....
246	الفهم الخاص للتغيير المفاهيمي.....

248	فلسفة التغيير المفاهيمي.....
252	اساليب تشخيص الفهم الخاطئ.....
253	المدخل البنائي والفهم الخاطئ.....
254	مراحل التغيير المفاهيمي.....
256	نماذج تدريس المفاهيم العلمية لاحداث التغيير المفاهيمي.....
256	(1) نموذج دورة التعلم.....
258	(2) نموذج بوسنر.....
259	(3) نموذج ويتلي.....
267	(4) نموذج درايفر.....
270	خطة تدريس وفقا لخطوات لنموذج درايفر.....
276	(5) نموذج وودز.....
277	(6) نموذج التعلم البنائي.....
279	خطة تدريسية وفقا لنموذج التعلم البنائي.....
287	(7) نموذج بيث.....
287	(8) نموذج بيركنز وبلايت.....
288	(9) نموذج التعليم التعاوني.....
290	نموذج خطة تدريس (التعليم التعاوني المجموعات الصغيرة).....

المخططات والجداول الملحق

الصفحة	المخططات والجداول الملحق	ت
	مخطط لنموذج (Temnyson & Merrill).....	1
152	شكل (1) لنظرية (الارتقاء العربي في التعليم).....	2
155	شكل (2) لنظرية (الارتقاء العربي في التعليم).....	3
167	مخطط (1) لنموذج هلدا قابا.....	4
169	مخطط (2) لنموذج هلدا قابا.....	5
170	مخطط (3) لنموذج هلدا قابا.....	6
173	جدول لنموذج هلدا قابا.....	7
191	مخطط الامثلة باستخدام خرائط المفاهيم.....	8
210	شكل (1) لنموذج مخطط التعليم التعاوني.....	9
210	شكل (2) لنموذج مخطط التعليم التعاوني.....	10
211	شكل (3) لنموذج مخطط التعليم التعاوني.....	11
211	شكل (4) لنموذج مخطط التعليم التعاوني.....	12
212	شكل (5) لنموذج مخطط التعليم التعاوني.....	13
233	شكل (1) لنموذج لاند.....	14
234	شكل (2) لنموذج لاند.....	15
258	مخطط لتطبيق المفاهيم.....	16
260	مخطط لنموذج ويتلي.....	17
269	مخطط لوضع تغيير الافكار.....	18
278	مخطط اتخاذ القرار.....	19

القائمة

يتناول هذا الكتاب أساسيات تدريس العلوم وهي مستلزمات مهمة في الاعداد التربوي والمهني للمعلمين كافة تتخذ به برامج الاعداد والدورات التأهيلية.

وقد حرص فيه على إعطاء التمرينات والتدريب العملي من أجل جعلها معلومات تربوية وظيفية، كما حرص الباحث على توضيح المصطلحات والمفاهيم التربوية وخاصة منها التي لم تحصل على اتفاق عام بين المربين وذوي الاختصاص في طرائق التدريس كالاستراتيجية والاسلوب وطريقة التدريس والاككتساب والتحصيل ونماذج التدريس سواء منها الخاصة بالاككتساب والاخر الخاص بالتغيير المفاهيمي.

أعتمد في جمع المحتوى على محاضرات المؤلفين وخبرتهم في مجالي التدريس والإشراف، ونأمل أن ينال هذا الكتاب رضى اخواننا زملائنا من التدريسيين والمعلمين كافة وأن يحقق الفائدة المرجوة للجميع.

المفاهيم العلمية وإستراتيجيات تعليمها

العلم وبنية المعرفة :

العلم Science :

يعد عصر الحادي والعشرين عصر العلم الذي تميز بالاكشاف وانتشار الحاسبات الالكترونية والانترنت وأجهزة الصوت العالية التردد والتلفزيون وأجهزة الكشف المتطورة والليزر والمركبات الفضائية والطاقة النووية فضلاً عن الهندسة الوراثية والاستنساخ وغيرها فهي ابتكارات للعقل البشري حققت فيه متعة للإنسانية بالحياة الأفضل والمساعدة فيها وعلى الرغم من ذلك فثمة أضرار بالغة شكلت خطورة على صحتنا وحياتنا بالأرض فتلوث البيئة واختلال التوازن بمكوناتها الحية وغير الحية وتأثير المركبات الكيميائية على طبقة الأوزون، والاستخدام الاسلمي للطاقة النووية التي زادت من مخاطر الاشعاع على حياة الكائنات الحية وغيرها من الأضرار التي تزيد من الأضرار على الإنسان اصراراً على الحياة والبحث عن السعادة بالتكيف الأمثل للبيئة ومواردها الطبيعية بصورة متجددة بحيث لا يمكن العودة إلى حياة الآباء والأجداد لأننا نلعم بالعلم وتطبيقاته في الحياة. وعلى هذا الأساس لا بد من معرفة القوة الأساسية وتطبيقاتها وسبل الوصول إليها والتي تحقق التقدم للمجتمعات ألا وهي العلم...

تتباين الآراء حول مفهومه بحسب النظرة إلى طبيعته ومحتواه فبشير الغزالي إلى العلم بأنه معرفة الشيء على ما هو عليه وقيل (أول العلم الصمت ثم الاستماع ثم الحفظ ثم العمل ثم نشره) فأزاء هذه الرؤية فلعلم يحصل بالبحث عن حقيقة النفس وما هيته ودرجة علاقتها بالبلدن ودرجة خاصيتها التي خلقت لها لذلك يقال أن العلم لدى الغزالي هو اليقين وهو ما يهدي إليه الحس الصادق.

وتشير الدلالة اللغوية للعلم في اللغة العربية التي يراد بها الدقة والاتقان نقبض الجهل وباعتماد الطبيعة العامة للعلم ومنهجه المعتمد ومحتواه وتطبيقاته يلخص إلى تعريف العلم بأنه (نمط متميز من البحث في مسائل الكون والمادة والحياة وبني الإنسان، أفراد أو مجتمعات، غايته الفهم والمنفعة، يتجلى تمييزه في ماله من منهج ومحتوى وتطبيق). وعلى ذلك من تعريفات العلم:-

- الكشف عن الحقائق ووضع القواعد والأصول للعمل بها.
- الفكر الحكم لمعرفة الذات الانسانية والمحيط الخارجي.
- مجموعة الحقائق المنظمة والمصنفة الخاضعة للبرهان التجريبي.
- منظومة المعرفة الانسانية بحقائق الكون والوجود والقوانين التي تحكمه ومظاهره التي سعى الانسان إلى اكتشافها واكتسابها أو التوصل إليها خلال سيرته الحضارية ومنذ بدء الخليقة.
- المعرفة المنظمة المستندة إلى استقراء المعرفة السابقة وإلى الملاحظة والتجربة وجمع المعطيات وتنسيقها وتحليلها والتوصل إلى مبادئ قابلة للتحقيق والتطبيق.
- نظام المعارف الانسانية المتعلقة بحقائق الوجود وقوانينه ومظاهره التي اكتسبها الانسان أو اكتشفها أو توصل إليها من خلال مسيرته الحضارية على المدى التاريخي الكامل للحياة البشرية.
- R.Bell يسميه "محاولة شاملة للتحرري والتوضيح لحالة محددة ونشاط معين".
- R.Bube يسميه "الشيء الذي يتعامل مع نوع من ادعاء الحقيقة التي يدافع عنها في النهاية بالملاحظات".
- S. Grib هو الشيء الذي يتعامل مع الطبيعة باستخدام المنطق والاجهزة التي وضعها الانسان انه يعني بدراسة الظواهر الطبيعية واكتشافها.
- A. Einstion يعد العلم "امادة بناء الوجود في وقت لاحق بواسطة عملية التطور الفكري".

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نستنتج ما يأتي:

- العلم مادة فهو يضم بناء معرفي.
- العلم طريقة للبحث والتفكير.
- العلم مادة وطريقة للبحث والتفكير.

إن المادة تمثل المعرفة العلمية وتعد نتاج التفكير والتي توصل إليها العلماء في نشاطهم العلمي على مر السنين فهي المكون واللبنة الأساسية التي يقوم عليها أي علم وتعد النواة الأولية لأي اكتشاف جديد إذ لا يمكن البدء من نقطة الصفر في كل مرة يتم دراسة أي ظاهرة بل تكون البداية من حيث التمسك بمن سبق بالدراسة والبحث لذلك يقال أن المعرفة تنمو اهتياً فتحل المعرفة العلمية الجديدة بناء على الأدلة والمبراهين العلمي محل القديمة ويقال عندئذ أن العلم يتقدم وينمو بثبات مستمر وهكذا يستمر هذا النمو والاتساع بها حتى يصل الأمر إلى اكتشافه معرفة قد تتباين مع السابقة منها بحيث لا يمكن فهمها في هذا المجال إلا في مجال تخصصي آخر.

لذلك يزداد التباين حتى في العلم الواحد ويتخذ تخصصات عدة لتتصّب في فروع أخرى من العلم كعلم الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة وحتى بالعلم الواحد لتفرع فيه علوم الفيزياء على سبيل المثال يشمل فيزياء الترموداينميك والحرارة والميكانيك الكمي والذرية والاشعاعية وغيرها وكذلك الحال بالنسبة لعلوم العلوم الأخرى العلمية والانسانية وعلى هذا النحو فقد صنفت العلوم إلى اصناف عدة اعتمدت على طبيعة المعرفة وطريقة التوصل إليها فقد قسم الغزالي العلوم إلى ستة اقسام:

- علوم رياضية وتشمل علوم الحساب والهندسة
- علوم منطقية وتشمل علوم اللغة والآداب والانسانية.

- علوم طبيعية وتشمل علوم الفيزياء والكيمياء والحياة والارض والفلك القائمة في وقتنا الحالي وبكل العلوم التي تبحث في السموات وكواكبها وما تحتها الارض من ماء وهواء وتراب والكائنات الحية النبات والحيوان والمعادن.
- علوم الهيئة وتشمل علوم النجوم والكواكب.
- علوم سياسية وتشمل العلوم التي تختص بالعلوم البنيوية والحكم والاتصاليات.
- علوم خلقية وتشمل العلوم التي تبحث في صفات الخلق واخلاقها واجناسها وانواعها .

أما الفارابي في كتابه احصاء العلوم فقد قسمها إلى خمسة فصول هي:

- علم اللسان وفروعه في اللغة والنحو والصرف والشعر والكتابة والقراءة.
- علم المنطق وتشمل المقالات والعبارات المغايرة بالخطابة والشعر والحكمة.
- علم المتعالييم وهي علوم الرياضيات كالمهندسة والحساب او العدد، وعلم المناظر وهو انبصريات وعلم الفلك والموسيقى وعلم الانثقال والحيل وهو الميكانيك.
- العلم الالهي وهي علوم ما بعد الطبيعة وعلم الدين واصوله.
- العلم المدني وهي علوم الاخلاق والسياسة وعلم الفقه وعلم الكلام ويقسم هذا الفصل إلى:

- قسم تحصل به معرفة الموجودات التي ليس للإنسان فعلها وهي العلوم النظرية.
- قسم تحصل به معرفة الاشياء التي شأنها أن تفعل والقوة على فعل منها العلوم العملية والفلسفة المدنية.

ويعد اخوان الصفا العلوم جزء من الفلسفة حيث أن (الفلسفة أولها محبة العلوم وأوسطها معرفة حقائق الموجودات بحسب الطاقة الانسانية، وآخرها القول والعمل بما يوافق العلم) لذلك فالعلوم الفلسفية تقسم إلى:

1. الرياضيات.

2. المنطقيات.

3. الطبيعيات.

4. الالهيات.

ويتذكر الخوارزمي في مفاتيح العلوم أن العلوم يمكن أن تكون في حقلين:

الأول: في ستة أبواب وتخص علوم الشريعة وما يتصل بها من العلوم العربية الفقه والكلام والنحو والكتابة والشعر والمروض والأخلاق.

الثاني: في تسعة أبواب تتناول علوم المعجم في الفلسفة، المنطق والطب وعلوم العدد والهندسة وعلوم النجوم والموسيقى والحيل والكيمياء.

ويعد ابن سينا العلوم جزء من الحكمة ويقسمها إلى:

أولاً: الحكمة النظرية وتقسم إلى:

1. العلم الطبيعي.

2. العلم الرياضي.

3. العلم الالهي.

ثانياً: الحكمة العلمية وتقدم إلى:

1. علم الاخلاق ويشمل الاخلاق والعادات.
2. علم سياسة المنزل ويشمل تدبير الانسان للمنزل.
3. علم سياسة المدينة وتشمل اصناف السياسة والرياسات والاجتماعيات المدنية الفاضلة والفاصلة.

ويتفق ابن خلدون في كتابه المقدمة مع الخوارزمي في تقسيمه للعلوم فهي علوم القرآن والفقه والكلام والتصوف والرياضة والمنطق والطبيعات والطب والالهيات والسحر.

اهداف العلم Science Aims:

يسعى العلم لتحقيق الاهداف الآتية:

(1) الوصف Description

يعتمد هذا الوصف على الملاحظة واستخدام الخبرات الحسية المباشرة ولا يشمل هذا الوصف التعقيد بل وصف الظواهر الطبيعية والبيئية باستخدام الملاحظة والجهزة والادوات العلمية بالقياس أو الرسم.

(2) التفسير Interpretation

ويتضمن هذا الهدف تفسير الظواهر الطبيعية والبيئية لمعرفة مكوناتها واسبابها وادراك العلاقات بين أجزائها والمتغيرات التي تصاحبها أو تسبقها وعلاقة هذه الظاهرة بالظواهر الأخرى حتى يتم التوصل إلى نظريات أو تعميمات تفيد في تفسير أكبر عدد ممكن من الظواهر.

(3) التنبؤ Prediction.

ويتضمن هذا الهدف التنبؤ بما يمكن أن يحدث إذا طبقت التعميمات في مواقف جديدة بغية التأكد من صحتها في الميدان الذي طبقت فيه وبذلك يمكن فرزها كتعلميم علمية صحيحة أو تعديلها أو قد يتم إلغاءها.

(4) الضبط Control.

يرتبط هذا الهدف مع الأهداف السابقة إذ لتوقف عملية الضبط على مدى ارتباط هذا المتغير مع الظاهرة قيد الدراسة أو عدمه، وعلى مدى صحة تفسير التعميم على الظاهرة ومعرفة أسبابها الآلية والمستقبلية فيما لو طبقت في مواقف جديدة على أساس النتائج نفسها لذلك يعني هذا الهدف عملية ضبط البيئة والتحكم بها.

البناء المعرفي للمعلم:

تعد المعرفة العلمية نتاج التفكير العلمي التي تم التوصل إليها باستخدام الطريقة العلمية بالتفكير وخطواتها:

1. الشعور بالمشكلة
2. تحديد المشكلة
3. جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة
4. صياغة الفروض
5. تجريب الفروض وضبطها
6. الاستنتاج
7. التعميم

ترتبط هذه الخطوات بعمليات العلم وطريقتي الاكتشاف وحل المشكلات كما يرد ذكره لاحقاً وتستوجب هذه الخطوات القيام بعمليات عقلية ومهارات علمية لتحقيق الجاز علمي وبمستوى عالي.

المعرفة هي مجموعة معانٍ ومفاهيم معقدة وأحكام وتصورات فكرية التي تتكون لدى الفرد نتيجة محاولاته المتكررة في فهم الظواهر أو الشواهد أو الأحداث أو الأشياء المحيطة به ويضيف K.L. Hrer كلمة Know المعرفة على أنها:

- امتلاك قدرة معينة على تفسير أو عمل شيء ما .
- اللقاء والاطلاع أو الاتصال المباشر.

وبمعنى أنها شاملة لمعانٍ عديدة لتتخذ صورة معينة لذلك نجد معرفة علمية، معرفة دينية روحانية، وثنية، اقتصادية، انسانية، سياسية، تقنية وغيرها.

سنختص في عرضنا على المعرفة العلمية فهي مدار البحث والدراسة فالمعرفة العلمية بأبسط تعريف لها أنها نتاج التفكير العلمي فهي مجموعة معلومات توصل إليها العلماء والباحثون بالبحث والاكتشاف والتجريب بحيث تكتسب القدرة على تفسير الظواهر أو الأحداث أو الشواهد والتنبؤ بحدوثها .

تتباين المعرفة العلمية بحسب بسطاتها ودرجة تعقيدها أو تجريدها وتضم:

أولاً: الحقائق العلمية Facts Science

هي معرفة علمية مجزأة ومبعثرة عديدة لا تتضمن التعميم قد ثبت صحتها في ظروف معينة وإزمنة معينة قابلة للتغير أو التصديل وهذا يعني عدم ثبوت الحقائق بشكل مطلق إذ تعدل بحسب المعطيات والنتائج الجديدة وباستخدام وسائل قياس جديدة وغالباً ما تكون بيانات أو أحداث أو شواهد فهي الأساس لبناء المفاهيم والقوانين ومن أمثلتها:

- يتفاعل HCL مع Mg ويتحرر غاز H_2
- تجذب المسطرة البلاستيكية المدلوكة قصاصات الورق الخفيفة.
- التحاس جيد التوصيل للحرارة.
- يتألف قلب الارنب من اربعة مخادع.
- الخفاش حيوان ليون.
- السعة الحرارية النوعية للماء 1 سعرة/غم. من 5

ثانياً: المفاهيم العلمية Concept Science

تعريف المفاهيم بتعاريف عدة منها:

- معلومات منظمة من خصائص الاشياء او حوادث او عمليات تجعل اي شيء خاص او صنف من اشياء خاصة يرتبط بالشيء او الصنف نفسه ويختلف عن الاشياء واصناف اخرى.
- كل ما يتولد لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمات او عبارات او عمليات معينة يعتمد على مستوى نظجه والخبرات المتوافرة لديه.
- تجريدات تنظم عالم الاشياء والاحداث في اقسام اقل عدداً منها.

ومن مميزات المفاهيم:

1. أنها حقائق واحداث واشياء مترابطة ذات علاقة فيما بينها.
2. قليلة العدد نسبياً فهي تضم عدد كبير من الحقائق والاحداث والاشياء ذات صفات مشتركة فيما بينها لذلك فهي تختزل الكثير منها.
3. ذات درجة من الثبات مقارنة مع الحقائق فهي ثابتة نسبياً.
4. اساسية لتكوين المبادئ والقواعد والقوانين والنظريات اذ ترتبط فيما بينها بأدوات ربط معينة قد تتجرد وترمز.
5. تعد أحد مداخل بناء المناهج الدراسية.

ومن أمثلة المفاهيم العلمية:

الخشية، المادة، اللبائن، الفلزات، الحرارة الكامنة للتبخير، الأيون، الذرة،
الزواحف، الحوامض، السوائل وغيرها.

خاتمة المبادئ والقواعد العلمية Principle Science

المبدأ هو قاعدة تفسر ظاهرة معينة أو يعبر عن عملية معينة أو أنه "عبارة
لفظية توضح علاقة متكررة من أكثر من موقف وتشمل على مجموعة من المفاهيم
المتراصة".

ومن مميزات المبادئ:

1. عالية الثبات مقارنة بالمفاهيم.
2. الشمول لمجموعة من المفاهيم العلمية المترابطة وفي ظروف معينة.
3. أعلى مستوى تجريد في المفاهيم العلمية إذ لا يمكن إدراكها بالحواس أو
الخبرة الحسية المباشرة بل تتطلب عمليات ومهارات معينة لتصلحها.

ومن أمثلة المبادئ والقواعد:

- قاعدة أرخميدس للأجسام الطافية.
- الكائنات الحية تتفاعل مع البيئة ويتأثر كل منهما بالآخر.
- ينكسر الضوء عند انتقاله بين وسطين مختلفين بالكثافة الضوئية.
- الحوامض المعدنية تحوي على H_2 .
- تتكاثر الأسماك بالبيض.
- زيادة عدد الثغور في ورقة النبات تؤدي إلى زيادة معدل النتح.

رابعاً، القوانين العلمية Law Science

يعد القانون العلمي "جملة تصف الانتظامات المختلفة في الطبيعة في صورة علاقة رياضية" وعلى هذا الأساس فهو يقيم مجموعة من المفاهيم ذات علاقة رياضية.

ومن أمثلة القوانين العلمية:

- قانون اوم أن النسبة بين فرق الجهد على طرفي موصل إلى التيار المار فيه نسبة ثابتة تسمى مقاومة الموصل $[R=V/I]$
- قانون بويل أن العلاقة بين حجم الغاز والضغط عكسي عند ثبوت درجة الحرارة

$$V_1P_1 = V_2P_2$$

Theories Science النظريات العلمية

النظرية علاقة بين مجموعة كبيرة من المفاهيم والمبادئ والقوانين والقواعد العامة. والنظرية تقوم بتفسير ظاهرة ما وتتميم بالشمول الواسع والمألوف ما تحتاج إلى التجريب والاثبات، أي أنها إذا ما قورنت بالمبدأ فإنها أوسع شمولاً منه وأقل ثباتاً، لذلك فإنها كثيراً ما ترفض أو تعدل أو تحوّل. ومن الأمثلة على النظريات العلمية، الإنسان تطوّر من كائنات حية واطئة، نظرية دالتون، نظرية الحركة الجزيئية للغازات، النظرية الأيونية.

الخصائص العامة للعلم:

يتصف العلم بجملة من الخصائص التي تميزه عن مجالات المعرفة الأخرى منها:

(1) الحقائق والأحداث والشواهد العلمية قابلة للتعديل أو التغيير:

لقد مر سابقاً بأن الحقائق العلمية هي معرفة علمية مجزأة يمكن أن تلاحظ وتدرّك الخبرة الحسية المباشرة وغير المباشرة وحتى بالتجريب العملي وقد ثبت صحتها في زمن وظروف معينة وبالوسائل التي تمت قياسها بها ومتى ما زيلت الحجج والبراهين التي تدعمها وتوافر معلومات جديدة ووسائل وتقنيات جديدة أكثر تطوراً من السابقة فسرعان ما تتغير أو تعدل تلك الحقائق وهكذا تمثل هذه الخاصية تطويرية للعلم بأنه يتطور نفسه بنفسه باستمرار.

(2) العلم يصحح نفسه بنفسه:

ترتبط هذه الخاصية مع السابقة لها فالحقائق والمفاهيم بل وحتى القوانين خاصة تنمو وتتطور باستمرار فنظرية الأثير من الضوء قد تغيرت ولم تعد أن الثمين فكرة من نار تملئ الضوء ويسقط على الأجسام ويحدث الإبصار بل يتغير ويتطور وسائل البحث ثم التأكد من أن الضوء الذي يصدر أو ينعكس عن الأجسام متى ما سقط على العين يحدث الإبصار وهكذا فقد صححت الكثير من الحقائق والنظريات على مر العصور والتي كانت في وقت من الأوقات صحيحة ومعمول بها.

(3) العلم تراكمي البناء:

أن العلماء ينشأ عنهم ويحتهم العلمي حول أي ظاهرة وهم يجمعوا المعلومات حولها لأبد وأنهم لا يبدوا من الصفر بل تكون البداية من حيث انتهى ممن سبقهم من العلماء الاكتشافات العلمية التي تمد معرفة سابقة للاحق قد يضيف لها الكثير أو يستبدلها بأخرى جديدة متطورة عنها.

(4) الشمولية والتعميم:

النتائج التي يتم التوصل إليها والتي تخص جزء من الظاهرة تعد شاملة للظاهرة جميعها فالحقيقة التي تطبق من كون الحديد جيد التوصيل للحرارة كمن أن يشتمل جميع المعادن الفلزية أو جميع أنواع الحديد وهكذا يتميز التعميم لبشمل جميع الفلزات بالطبيعية وكذلك الحال للنتائج التي تصح على الغاز المثالي يمكن أن تعمم على جميع الغازات وهكذا تتحول نتائج البحوث والدراسات العلمية الجزئية الفردية إلى معرفة عملية منظمة ذات صفة الشمول والتعميم.

(5) العلم نشاط إنساني عالمي:

المعرفة العلمية هي نتاج التفكير العلمي توصل إليها العلماء بالبحث فهي نتاج إنساني لا تخص العالم أو للكشف أو أي باحث أو مبتكر بل تصبح لعموم الإنسانية متجاوزة الحدود المكانية والزمانية والسياسية وعلى الرغم من ذلك تبقى الامانة العلمية والموضوعية المعيار والحكم في استخدام وتناول نتائج البحوث والمعرفة العلمية السابقة لذلك وضعت الاكتشافات من أجهزة ونظريات باسماء اصحابها تخليداً لهم ولدورهم المميز في تطور الحياة.

(6) الموضوعية:

اعتماد الطريقة العلمية في التفكير وفي حل المشكلات والتوصل إلى نتائج جديدة على درجة من الدقة ويجعل المعرفة العلمية على درجة الدقة والتجريد إذ اعتماد نفس الخطوات والامكانات ومن نفس الظروف يمكن تأكيد هذه المعرفة والتوصل إليها من جديد.

(7) العلم له ادواته الخاصة به:

استخدام اجهزة أو وسائل قياس في تعميم الظاهرة قيد البحث أو في التوصل إلى معرفة جديدة يجعل الادوات المستخدمة في القياس صادقة في قياس ما وضمت لأجله وتحقق الثبات في المقياس أي متى ما استخدمها باحث أو صائم آخر من وسائل وأجهزة قياس وخطوات واتجاهات فإنها تعطي نفس النتائج لذلك معظم الاكتشافات تندرج معها الادوات والظروف المقاسة بها لأجل تحقيق الثبات والصدق بالمقياس.

(8) العلم يؤثر في المجتمع ويتأثر به:

بين العلم والمجتمع علاقة جدلية لأن العلم لأجل الانسان ويعد سلامة من الرقي والتطور والحصول على متعة الحياة والسعادة فأثار العلم كثيرة ومتعددة بالمجتمع ما بين أثار مادية واجتماعية وفكرية وعلمية لذلك يؤثر تأثيراً مباشراً بالمجتمع ويتأثر به فهي أثار ايجابية تغير من نمط الحياة في ميادين الاقتصاد وإدارة الاعمال والتصنيع والغذاء وإدارة الانتاج وإدارة المياه والموارد وفي قطاع الطب والادوية والنقل والمواصلات والتعليم والاصلام والشؤون البيئية والعسكرية بالإضافة إلى ذلك سوء استخدام العلم قد يسبب اثر سلبية بالمجتمع منها الاستخدام الاسلامي للطاقة النووية والذرية والتلوث البيئي وتمزق طبقة الاوزون وتغير نمط الحروب باستخدام اسلحة الدمار الشامل وغيرها.

ويمكن للمجتمع أن يؤثر بالعلم من خلال تشجيع البحث والابتكار في مؤسسات التعليم وفي المراكز البحثية ورعاية المهنيين وتشجيع العلماء والباحثين والاهتمام بمراكز البحث وعقد الندوات والاجتماعات العلمية التي لها علاقة بمشكلات المجتمع وأحداثه والاهتمام بدور النشر والطباعة وغيرها ...

عمليات العلم Science Processes

يولي معظم التربويين الاهتمام الأكبر لطريقة الوصول إلى المعرفة العلمية وعلى هذا النحو فطريقة وصول العلماء إلى المعرفة العلمية واكتشافاتهم واتجاهاتهم ومهاراتهم هي الأهم من النتائج المعرفية وعلى ذلك فالعمليات العقلية والفكرية والرياضية هي التي يوجه إليها الاهتمام الأول بتدريس العلوم ويشير Novak أن تدريس العلوم ينبغي أن يركز على جانبين أساسيين هما المعرفة العلمية وعمليات العلم.

تتخذ عمليات العلم صور وأشكال متعددة تعكس طبيعتها وخصائصها وصفاتها ووظيفتها منها:

- مواد تعليمية مكتسبة لذلك ملوك مكتسب يمكن أن يعلم ويدير عليها .
- قدرات ومهارات علمية وعملية استخدامها العلماء للوصول إلى نتائجهم العلمي ويمكن أن تستخدم من قبل الأفراد كالمطلبة والتلاميذ لفهم ما يحيط بهم .
- أنشطة وأعمال أو ممارسات يمكن ممارستها من قبل الأفراد بقصد أو دون قصد في أثناء التفاعل مع البيئة والحياة .

وعلى ذلك يشير Bruner على أنها مواد تعليمية يكتسبها المتعلم في أثناء تعلمه بينما يحدها Gagne قدرات عقلية محددة يستخدمها العلماء والأفراد .

تصنف عمليات العلم إلى صنفين بحسب درجة بساطتها وتعاملها مع الطرق العلمية التي تستهدف البحث والتقصي والاستكشاف وحل المشكلات وأجراء التجارب العملية للوصول إلى معرفة علمية جديدة.

أولاً: عمليات العلم الأساسية Basic Scientific Processes

وتمثل قاعدة تعلم العمليات وتعد عمليات عقلية بسيطة تتفاعل مع كل ما هو مادي ومحسوس يمكن إدراكه بالخبرات المباشرة وقد تتجاوزها بشكل بسيط حين يصل الأمر إلى التنبؤ لذلك يتصح عند التخطيط لتدريس بها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتشمل هذه العمليات على ثمان عمليات أساسية متدرجة بحسب درجة البساطة وهي:

(1) الملاحظة Observing.

وتعني القدرة الفرد على ملاحظة الأشياء والحوادث والظواهر لفرض تحديدها واكتشافها ومعرفة مسبباتها والقوانين التي تحكمها وذلك بالاستعانة بحواسه وخبرته المباشرة بالتعامل مع الشواهد وقد يستعين بأدوات وأجهزة رصد أحياناً.

ومن أمثلة الملاحظة:

- استنتاج العلاقة البيانية بين قيم فرق الجهد والتيار من ملاحظة الرسم البياني.
- ملاحظة تدلي الأسلاك الكهربائية لخطوط الضغط العالي.
- ذكر محتويات الخلية النباتية من ملاحظة المخطط التوضيحي.
- ذكر صفات غاز CO_2 من ملاحظات متعددة.

(2) التصفيف Classificating:

وتعني قدرة الفرد على تصنيف المعلومات والشواهد والبيانات وترتيبها في مجموعات خاصة متشابهة بالخواص وذات صفات مشتركة وهو بذلك يكتشف التماثل والتباين في خصائص مجموعة الشواهد والأشياء أو قد يعمل على إجراء تقسيمات فرعية.

ومن أمثلة التصفيف:

- تصنيف المواد إلى فلزية ولا فلزية من ذكر خواص كل منها.
- تسنيف مجموعة الحيوانات إلى لبونة وغير لبونة.
- يعزل المواد المتوصلة للكهربائية والعوازل من خلال التجربة.
- تصنيف المواد الكيميائية إلى مواد عضوية وأخرى لا عضوية من خلال الصيغ الكيميائية لكل مادة.

(3) القياس Measurement

وتعني قدرة الفرد على استخدام أجهزة وأدوات القياس من أجل عملية التعليم لتتمكن من تفسير الأشياء وفق معيار كمي معين كما يتضمن تقدير قيمة للأشياء في وصفها وتحديد معانيها.

وبإ أمثلة القياس:

- يقيس بالأميتر مقدار التيار المأء بين فرعي دائرة كهكهربائية.
- تحديد مقدار تركيز الحامض باستخدام الحسابات النظرية.
- يحسب كمية الطاقة الحرارية المتحررة عن هضم 100 غم ض اللحم داخل جسم الإنسان.
- يحدد حجم غاز باستخدام قنينة الحجم.

4) الاتصال Communicating.

وتعني قدرة الفرد على التأثير على الآخرين بافكاره العلمية بدقة ووضوح وحسن الاستماع والاصغاء وحسن المناقشة مع الآخرين واقدام آراءهم وهي اتجاهات علمية اضافة إلى كونها مهارات ومهارات علمية لأنها تتضمن اجراء ملاحظات عديدة ووصفها للآخرين وتحديد الظروف التي تمت ملاحظة الشواهد وتسجيلها وترجمتها إلى رموز ومعادلات ورسم الجداول والرسوم البيانية لتفسير النتائج اضافة إلى استخدام النسب والجداول والتحليل الرياضي لوصفي وتفسير النتائج على وفق مقياس كمي معياري.

ومن امثلة الاتصال:

- وصف ظروف حساب التجميع الارضي لفظياً.
- تسجيل مراحل تصنيع الصابون في معمل الافتاح.
- رسم بياني لمدلات سقوط الامطار خلال الايام الخمس الماضية.
- وصف سرعة اجتياز سيارة للمنطف طريق رياضي.

5) التنبؤ Predicting

وتعني قدرة الفرد على الاستمادة بمعلوماته السابقة في توقع حدوث ظاهرة ما او حادثة ما في المستقبل القريب او التنبؤ لما سيحدث ويرافق حدوث الظاهرة او انشواهد وهو بذلك يستعين بالمهارات السابقة للملاحظة والقياس والاتصال وربما الاستنتاج.

ومن امثلة التنبؤ:

- التنبؤ بسلوك الامطار بعد تلبد الضيوم.
- هروب الطيور وبعض الحيوانات اشارة إلى حدوث زلزال.

- موت الاحياء المائية بتسرب النفط إلى البحيرات.
- حدوث فراقعة قوية بالسماء فور مشاهدة طائرة نفاثة سرعتها كبير من سرعة الصوت بكثير.

(6) الاستنتاج Inferring

وتعني قدرة الفرد على التوصل لنتائج معينة بالاعتماد على أدلة وبراہین أو خبرات سابقة وغالباً ما تتم عملية الاستنتاج بعد اجراء ملاحظة عاجرة او مقصودة او مجموعة ملاحظات أو الانتهاء من نشاط مختبري أو اجراء تصنيف معين.

ومن أمثلة الاستنتاج:

- المواد المتصلة للكهربائية تحوي الكترولونات حرة الحركة في الاغلفة الخارجية لذراتها.
- أن مرض الاسقريوم ناتج من قلة تناول فيتامين A.
- الخفاش حيوان ليون لذا فهو ولود.
- أن الصوديوم من المواد احادية التكافؤ.

(7) استخدام العلاقات المكان والزمان Using Space & Time Relation Ships

وتعني قدرة الفرد على وصف العلاقات المكانية وتغيرها مع الزمن لذلك فهي تتضمن عمليات الحركة كتغير الازاحة والمسافة بمرور الزمن والسرعة وفي وصف المشاهدات عند موضع وزمن معين إذ تختلف رؤية الأشياء باختلاف موضع الفرد الملاحظ لها كان يكون مشاهدته بركة ماء والملاحظ في موقع قريب منها تختلف ملاحظاتها والملاحظ على جبل يبعد مسافة كبيرة منها . لذلك فهذه العملية تفيد كثيراً في التعرف من الاشكال والاماكن والازمنة.

ومن أمثلة على عملية استخدام العلاقات المكانية والزمانية:

- اتجاه التمجيل بالحركة النائية عمودية على متجه السرعة.
- يمكن ملاحظة الاسماك في بركة الماء في غير مواقعها الحقيقية.
- الأصرة الأيونية بين فلز ولا فلز خطية.
- تتحرك الأميبا بواسطة الأقدام الكاذبة.

8) استخدام الأرقام Using Numbers:

وتمني هذه العملية قدرة الفرد على استخدام العلاقات العددية بين الشواهد المختلفة والرموز في التعبير عن العلاقات أو الأفكار أو الملاحظات لأجل التعرف على الفئات والأعداد التي تتكون منها أو القيام بالعمليات الحسابية الأساسية وترتيب الأرقام وتقريبها وتحليل المتوسطات وحل المعادلات لاستخراج المجهول إذ تعد الرياضيات لغة العلوم في تكميم الظواهر والأحداث وتفسيرها.

ومن الأمثلة على هذه العملية:

- التمجيل الأرضي 9.8 متر / ثا² ويقترب أحياناً إلى 10 متر/ثا².
- تقدر عدد عظام جسم الإنسان بـ
- عند تفاضل 1 لتر من مادة مع 0.5 لتر من مادة أخرى لا يكون الناتج 0.5 لتر بل أقل ويصاحبها تحرر طاقة.
- شحنة الإلكترون تعادل 1.6×10^{-19} كولوم

ثانياً، عمليات العلم التكميلية Integrated Science Processes

وتمثل قيمة تعلم العمليات وتعد عمليات عقلية متقدمة أعلى مستوى من التحليلات الأساسية يتطلب تعلمها خبرة سابقة وتضع عقلي لذلك ينصح عند

التخطيط للتدريس لها لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية وحتى الجامعية وتتضمن خمسة عمليات متدرجة هي:

1. تفسير البيانات أو العمليات Interpreting

وتعني قدرة الفرد على تفسير البيانات والعمليات والتوصل إلى الأسباب التي حدثت فيها، الظواهر والأحداث ومعالجة نتائجها وتحليل القوانين والنظريات الخاصة لتفسيرها وذلك بالاعتماد على الخبرات السابقة والحزين الموي في خزان الذاكرة.

ومن الأمثلة على هذه العملية:

- ارتفاع درجات الحرارة في الجو.
- ارتفاع منسوب الماء في الساق.
- استخدام عامل المساعد في تحضير غاز O_2 .

2. التعريف الاجرائي Defining Uperotionally

وتعني قدرة الفرد على صياغة التعريفات الاجرائية للمصطلحات قيد البحث بالاعتماد على المعنى العام المتفق عليه أو حسب الوظيفة أو بحسب الاجراءات المعتمدة على الخبرة لذا يجب أن يكون التعريف دقيقاً وسليماً من الناحيتين العلمية واللغوية إن هذه العملية أو المهارة تحقق أقصى غاية التعلم ذو المعنى.

ومن الأمثلة على هذه العملية:

- المغناطيس هو كل مادة حديدية لها القدرة على جذب المواد المصنومة من الحديد أو التي يدخل في تركيبها الحديد.
- الهيليوم غاز خامل.

- الجرمانيوم مادة شبه موصلة في درجة حرارة الصفر المطلق.

3. ضبط المتغيرات Controlling Variables

وتعني قدرة الفرد على عزل بعض المتغيرات وضبطها أو استبعادها فيما عدا متغير واحد يسمى المتغير المستقل لبيان أثره على متغير واحد أو أكثر تسمى تابعة.

ومن الأمثلة على هذه العملية:

- يهدف أحد الباحثين بدراسة العوامل المؤثرة في سرعة الاثبات وعليه،
- تحديد المتغير المستقل هنالك مجموعة عوامل تؤثر بالاثبات وهي: أشعة الشمس، نوع التربة، كمية الماء، درجة الحرارة، الرطوبة، وعليه عند درجة أثر أشعة الشمس لضبط العوامل الأخرى وهكذا.

4. فرض الفروض Formulating Hypotheses

وتعني قدرة الفرد على صياغة الفروض وفق معايير معينة بحيث ترتبط بالمشكلة وجمعه عليها لا تعارض مع القوانين والنظريات المعروفة وقابلة للاختبار أو التجريب بعد الفروض حلول مؤقتة للمشكلة تتبني من خلال الملاحظات المتعددة أو الاسئلة المتوقعة أو من خلال النتائج.

ومن الأمثلة على هذه العملية:

- مشكلة تبخر السوائل.
- تزداد سرعة التبخر بالتساع سطح السائل.
- تؤثر الرياح على تبخر السوائل.

- يتوقف التبخر على نوع السائل.
- يتوقف التبخر على كثافة السائل.
- تؤثر درجة الحرارة على تبخر السوائل.
- تؤثر الرطوبة على تبخر السوائل.
- يتوقف تبخر السوائل على درجة غليانه.

وعليه عند دراسة تأثير درجة اشعة الشمس تضبط العوامل الاخرى وهكذا.

5. التجريب Experimenting:

وتعني قدرة الفرد على إجراء الأنشطة العملية وأنواع التجارب باتباع الخطوات اللازمة للتجربة واستخدام الأجهزة وتتطلب ذلك التخطيط لإجراء التجربة وجمع البيانات وتحليل المعطيات والحسابات المطلوبة أو اختبار صحة الفرضيات وضبط المتغيرات واستخدام الاحصاء والرسم البياني وإصدار الأحكام والاستنتاج وفق النتائج.

ومن الأمثلة على هذه العملية:

- إجراء تجربة استخراج السمة الحرارية النووية لمادة موصلة للحرارة.
- الكشف عن الكبريتات في محاليلها المائية.
- تحضير غاز الككولون.
- تجربة انتشار السائل عبر الأغشية النباتية.

استراتيجيات التدريس على وفق عمليات العلم:

(1) الاستكشاف:

ان لاسلوب الاستكشاف جذور تاريخية تمتد الى اليونانيين القدماء، فيما اوجد سقراط (370 — 399) ق م الطريقة السقراطية وكان بطريقته يثير الاسئلة لمساعد طلابه في تنظيم افكارهم وتحقيق بعض الاهداف.

في بداية القرن الماضي اشار J.w.young الى ان الطريقة التنقيبية Heristic Method تحتاج الى الاستكشاف وليس التلقي السلبي للمعلومات وان وظيفة المعلم هو تقديم الاعمال من اجل الجازها ويجاد المشكلات التي تتطلب الاستكشاف من اجل حلها كجزء من واجبات الطالب.

وقد صرف Bruner اسلوب الاستكشاف بانه اسلوب اعادة تنظيم الادلة وتحويلها بطريقة تمكن الفرد من ان يذهب الى ما هو ابد من الادلة نفسها.

ومن طريق الاستكشاف يتعرف الطالب من خلال خبراته السابقة على بعض الحقائق والمفاهيم عن ظاهرة معينة او حدث معين والاستكشاف يهدف للانطلاق من هذه الحقائق والمفاهيم لبلوغ الحقائق والمفاهيم العلمية والقوانين الجديدة التي لا يعرفها من خلال الملاحظة والتجريب اذ يعطى الطالب فرصة ان يفترض ويقبس ويصنف وصمم التجربة وينفذها ليختبر فرضياته ويتنبأ ويستنتج ويصوغ التعليمات والمبادي.

مراحل الاستكشاف:

يمكن تلخيص مراحل الاستكشاف كما يلي:

1. الملاحظة Observation.

وهي أولى مراحل الاستكشاف ومن خلالها يبدأ الطالب باستقبال المعلومات الجديدة التي لم تتوفر سابقا.

2. التصنيف Classification.

هو قيام الطلبة بتصنيف المعلومات والبيانات التي تم وسيتم جمعها الى فئات او مجموعات معينة اعتمادا على خواص مشتركة.

3. القياس Measurment.

هو اعطاء تقرير كمي لخصائص معينة ونتيجة لوجود علاقات بين هذه خصائص وقد يتوصل الى تقرير كمي جديد لها قيمة اكبر من وصف الظاهرة موضوع الدراسة مثل البدء بقياس الابعاد والكتلة ومنها التوصل الى تقرير الكثافة.

4. المقارنة Comparison.

هي معرفة الشبه والاختلاف بين الاشياء والمواد المختلفة.

5. التعريف Identification.

هو القدرة على تسمية الاشياء او الاحداث او الاماكن والتميز بينها والقدرة على تحديد البدائل المتاحة المتعددة واختيار البديل الواحد من بينها في ضوء محددات كل منها.

6. **الاستدلال Inference**

يعني ارجاع الظاهرة او الحدث الى اسبابه الحقيقية ومقتضمن ربط الشروط
الاولية للظاهرة او الحدث اي ربط السبب بالنتيجة وذلك من خلال قانون او مبدأ
او نظرية علمية موقوق بها.

7. **التجريب Experimentation**

هو ذلك الجزء من الاستكشاف الذي يتطلب تدريب الطالب وقدرته على
اجراء التجارب العلمية بنجاح بحيث تتكامل فيها طرق العلم وعملياته من حيث
التخطيط للقيام بالتجربة ووضع البيانات والفرضيات واختبارها وضبط المتغيرات.

8. **الاستنتاج Deducting**

هو عملية عقلية يتم فيها الانتقال من العام الى الخاص ومن الكليات الى
الجزئيات وكان يتوصل الطالب من (مبدأ او تعميم).

مزايا أسلوب الاستكشاف:

يمكن تلخيص مزايا الاستكشاف بما يأتي:

1. **يمكن المتعلم من التعامل مع المشكلات الطارئة بمنهجية علمية، بما يهبه من
قدرة على التعامل مع المعطيات وتنظيمها، وتسجيل النتائج التي تترتب على
ذلك.**
2. **يعتمد هذا الأسلوب على توظيف التفكير المنطقي ويعمل على تنمية التفكير
الإبداعي.**
3. **يشجع التلميذ على ممارسة التفكير الناقد بما يقوم به من عمليات تحليل
وتركيب وتقييم.**

4. التعلم الحاصل بهذه الطريقة أكثر ثباتاً لأنه ناجم عن مشاركة عملية بالأنشطة التي أدت إلى اكتشاف المعلومة.
5. يثير قابلية الطالب للتعلم بما يوقّره له من استشارة ورغبة في الاكتشاف وسبر أغوار المجهول.

أساليب التدريب على الاكتشاف

يستطيع المعلم توظيف هذا النمط من التعلم بطرائق صاعدة أهمها:

1. الاكتشاف الموجّه: وهذه الطريقة للآلم أطفال المرحلة التأسيسية حيث يقوم المعلم بتوجيه الأطفال لاكتشاف مفاهيم أو حقائق علمية من خلال خبرات عملية مباشرة بعد أن يوضح لهم خطوات العمل التي ينبغي عليهم اتّباعها والهدف من كل خطوة.
2. الاكتشاف شبه رئوّه: وهو أسلوب يناسب المتعلمين الذين لديهم خبرات سابقة، حيث يكتفي المعلم بإعطاء التلميذ توجيهات عامة ويترك لهم حرية اختيار النشاط الذي يروّنه ملائماً لتحقيق الغرض الذي يسمون لتحقيقه.
3. الاكتشاف الحر: وهذه الطريقة يستخدمها المتعلمون بعد أن يكونوا قد اتقنوا توظيف الطريقتين السابقتين، وفيها يتاح لهم فرصة التعامل مع المشكلة بطريقة منهجية علمية قائمة على اختيار الفروض واختبارها وتصميم التجارب التي يتطلبها العمل.

خطوات الاكتشاف:

تتم عملية الاكتشاف على خطوات هي:

1. عرض المشكلة التي يراد دراستها لإيجاد حل لها، ويتم هذا العرض في معظم الحالات على هيئة سؤال سابر يتطلب جواباً أو تفسيراً، ويراعى المعلم عند اختيار المشكلة مجموعة من العوامل أهمها: المنهاج الدراسي، خصائص المتعلمين، عدد المتعلمين، مستواهم المعرفي، وقت الحصة، ويراعى في السؤال المطروح أن يكون مشوقاً يثير فضول المتعلمين ويستنهض همهم للبحث عن تفسير له. كان يطرح عليهم موقفاً بلا نهاية ويطلب منهم البحث عن نهاية له أو يقدم لهم معلومات تتعارض مع ما رسخ في أذهانهم من أفكار ويطلب منهم المقارنة بينها للتوصل إلى الحقيقة..
2. جمع المعلومات حول القضية، ويتم بالحوار الهادئ والتواصل متعدد الاتجاهات، أو بالرجوع إلى المكتبة أو إلى الشبكة العالمية للمعلومات.
3. صياغة الفرضيات.
4. التحقق من صحة المعلومات التي جمعته ويتم ذلك بمناقشتها مع الزملاء، أو بعرضها على المعلم، أو بالمقارنة بينها للتأكد من عدم وجود تناقض بينها.
5. تنظيم المعلومات وتفسيرها، بهدف التوصل إلى إجابة مرضية عن السؤال المطروح أو القضية المراد بحثها لإيجاد حل لها، ويقوم المعلم بتوجيه الطلاب وتقديم المساعدة لمن يطلبها.
6. تحليل عملية الاستقصاء وتقويمها لاختبار الفرضيات والتأكد من سلامة الخطوات المتبعة، ومن صحة التحليل والاستنتاج.
7. بلورة النتيجة واعتمادها لاتخاذ القرار وتسجيل الحل الذي تم التوصل إليه من قبل المتعلم نفسه.

دور المعلم:

يختلف دور المعلم الموظف لأسلوب الاكتشاف عن دور المعلم التقليدي الذي يقتصر غالباً على الشرح والتلقين.

ويمكن إيجاز دور المعلم في عملية الاكتشاف بما يلي:

1. توفير مناخ صحي هادي ومريح.
2. منح المتعلمين الحرية الكاملة للتعبير عن افكارهم دون قيود.
3. التأكد من معرفة المتعلمين بالتطلبات السابقة.
4. طرح المفاهيم موضوع الدرس على هيئة سؤال يبحث عن جواب أو مشكلة تتطلب حلاً.
5. تحليل المشكلة وعرضها على هيئة تساؤلات غريبة.
6. تجهيز الوسائل المينة التي يتطلبها تنفيذ الموقف الصفّي.
7. تحديد الأنظمة أو التجارب التي يتطلبها الموقف.
8. وضع الاستراتيجيات لمواجهة الاختلافات في وجهات نظر المتعلمين.
9. تقديم النصح والتوجيه في الوقت المناسب، والمساعدة لمن يطلبها.
10. تقويم النتائج وتوظيفها في مواقف جديدة مماثلة.

وهكذا فإن المعلم بأسلوب الاكتشاف يتمتع بقدر كبير من الاستقلالية والاعتماد على الذات ويستطيع توظيف المهارات التي حصل عليها في خطوات تالية تقود إلى الإبداع.

(2) أسلوب الاستقصاء:

الاستقصاء يعرف على أنه العملية التي تجعل المتعلم على درجة كبيرة من الاستقلالية وإدراك العلاقات بين الأشياء في بيئته وبين الأفكار التي سبق تعلمها. والطريقة الاستقصائية تعرف بأنها مجموعة من الأنشطة الموجهة التي يمارسها المتعلم لحل عدد غير محدد من المشكلات من أجل زيادة فهمه للمادة العلمية.

خصائص التدريس بأسلوب الاستقصاء:

1. يشارك المتعلم بنشاط في عملية تعلمه، حيث يعمل في تعاون مع بقية زملائه، يسأل ويشجع الآخرين على التعلم.
2. تعدد مصادر التعلم التي يمكن استخدامها، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويركز على التعلم الذاتي والتفكير المستقل.
3. يساعد المتعلم على التكيف مع نفسه ومجتمعه حاضراً ومستقبلاً وذلك بإمداده بالعديد من المهارات والقدرات اللازمة لإشباع حاجاته المعرفية والمهارية والوجدانية. الأنشطة في عملية التعلم.
4. ينظر إلى العملية التعليمية على أنها مستمرة لا تنتهي بمجرد تدريس موضوع معين، ولكن تكون دراسة هذا الموضوع نقطة انطلاق للدراسات أخرى.
5. المشكلات التي يمكن استقصائها قد لا يكون مخطط لها وتكون وليدة الموقف التعليمي.
6. ومن هنا نستنتج أن الاستقصاء أهم وأشمل وأكثر تعقيداً من الاكتشاف، فالأكتشاف هو جزء من الاستقصاء وليس العكس

مميزات الطريقة الاستقصائية:-

للطريقة الاستقصائية العديد من المميزات منها:

1. تمتد المعلم بأساليب متنوعة لتدريس المحتوى المقرر للطلاب ومن ثم تقليل عامل الملل وتزيد من نشاط الطالب وادافيته للتعلم.
2. تساعد على زيادة القدرة العقلية للطلاب من خلال تعلم طرائق مختلفة لحل المشكلات.
3. تساعد على بقاء المعرفة العلمية في ذهن الطالب فترة طويلة، وانتقال اثر التعلم لواقف جديدة.
4. الانتقال من التعزيز الخارجي إلى التعزيز الداخلي في عملية التعلم، مما يكسب الطالب الثقة بالنفس، وتصبح عملية التعلم تابعة من داخلهم.

سلبيات الطريقة الاستقصائية:

1. تحتاج إلى وقت طويل نسبياً بالمقارنة بالطرق العادية.
2. تكلفتها المادية عالية.
3. لا تتناسب مع الفصول ذات الكثافة العالية.
4. صعوبة التعلم بالاستقصاء لبعض الطلاب خاصة بطيء التعلم.
5. لا يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية حيث صعوبة استخدام هذا الأسلوب مع مطالب المرحلة الابتدائية خاصة الصفوف الأولى منها نظراً لتطلبها خلفية معرفية عن الموضوع المستقصى منه.
6. عدم صلاحية هذا الأسلوب لكل المواقف التعليمية.
7. عدم تحقيق الأهداف المرجوة باستخدام هذا الأسلوب في حالة عدم قدرة المعلم على استغلال المواقف المناسبة في المحتوى التعليمي وصياغتها بهذا الأسلوب.

كذلك عدم القدرة على ضبط الصف وضعف توجيهه للطلاب، ومن ثم تتطلب تدريب المعلم على استخدامها وتحمسه لذلك.

دور المعلم ودور الطالب في طريقة الاستقصاء:-

تجمل هذه الطريقة الطالب لاعباً فاعلاً في العملية التعليمية فهو ينتج ويفكر (بدلاً من أن يتسلم المعلومات ويعيدها) مستخدماً معلوماته وقابليته في عمليات تفكيرية (عقلية وعملية) تنتهي بالتوصل إلى النتائج (بمعنى آخر يدرس العلم كمادة وطريقة وليس كمادة معرفية فقط).

أما دور المعلم في هذه الطريقة فلم يعد كمخزن للمعلومات والمعارف العلمية، أو كمجيب للأسئلة... وإنما هو موجه ومثير للطلبة، فهو يعينهم على البحث والتنقيب والتقصي والاكتشاف من خلال المواقف (المشكلة) أو الأسئلة التفكيرية (المفتوحة) التي تقدم لهم وتتحدى تفكيرهم وتحثهم لكي يبحثوا، يلاحظوا، يقيسوا،.....

الفرق بين الاكتشاف والاستقصاء-

الغالبية العظمى من التربويين لا ترى فرقاً بين الاكتشاف والاستقصاء إلا أن البعض يرى فرقاً بين المصطلحين. فمصدر وترويج بريان الاكتشاف يحدث عندما يشتغل الفرد المتعلم باستخدام العمليات العقلية في التأمل والكشف (اكتشاف) بعض المفاهيم والمبادئ العلمية، فالطالب مثلاً يمكن أن يتوصل إلى تحديد مفهوم "الماتيو كنديريا"، والذي بعد ذلك يصل إلى فهم أن الماتيو كنديريا تعمل على إنتاج الطاقة في الخلية. أما التقصي أو الاستقصاء فهو مبني على الاكتشاف لأنه ينبغي على الطالب استخدام قدرته الاستكشافية مع أشياء أخرى تتمثل في العمليات (الممارسات) العملية، وبمعنى آخر إن التقصي لا يحدث بدون

عمليات عقلية في الاكتشاف ولكنه يعتمد بشكل رئيسي على الجانب العملي، بمعنى آخر النقصي مزيجاً من عمليات عقلية وعملية.

أما جاتيه فيرى إن الاكتشاف هو هدف رئيسي لتدريس العلوم في المرحلة الأساسية (الابتدائية) وهو يتضمن تعلم الطلبة (المفاهيم والمبادئ العلمية (اكتشاف مفهوم الحرارة الخلية،.....) أما الاستقصاء فيتضمن سلوكاً علمياً متقدماً لدى الطالب كما في: تحديد المشكلة، تصميم تجربة معقدة نوع ما، عمل فرضيات، تقويم خطوات التجربة.

عناصر تدريس درس هن طريق الاستقصاء:

لتقديم درس جيد عن طريق الاستقصاء، وضع لنا التربويون مجموعة من العناصر نأخذها في الاعتبار وهي:

1. المشكلة أو السؤال؛ ينبغي أن تكون واضحة ومحددة وواقعية ويمكن دراستها.
2. خلفية المعلومات؛ لا بد من توفر معلومات كافية عن موضوع الاستقصاء، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مناقشة صفية مختصرة في البداية أو من خلال قراءة شيء ما، أو تجربة بسيطة تمهيدية للموضوع.
3. المواد والأدوات؛ لا بد من توفر الأدوات وكفايتها اللازمة للقيام بعملية الاستقصاء وإن يتاح للطلاب حرية اختيار الأدوات التي يودون استخدامها للوصول إلى حل المشكلة.
4. الأسئلة الموجهة؛ لا بد من تحضير الأسئلة التي توجه الطلاب في عملية الاستقصاء بشكل جيد، ولكن يجب أن تكون هناك مساحة لكي يقوم الطلاب بإضافات من عندهم.
5. الفرضيات؛ ينبغي أن تكون هناك فرضيات تكثير وتنتج تلك الفرضيات من خلال المناقشة الصفية مع الطلاب ومن الأسئلة الموجهة المطروحة.

6. الحصول على البيانات وتحليلها: يجب على المعلم أن يؤكد على تسجيل البيانات وتحليلها، وإن يتاح الفرصة لكل طالب أو مجموعة الطلاب أن تعمل في ذلك وفق قدرتها.

7. الخلاصة: وتكون في ختام الاستقصاء وهو نوع من التلخيص لما توصل إليه الطلاب.

(3) حل المشكلات:

تتلخص هذه الطريقة في اتخاذ احدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محوراً لها ونقطة البداية في تدريس المادة فمن خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها ويكون التلميذ قد اكتسب المعرفة العلمية وتدريب على أسلوب التفكير العلمي مما أدى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العلمية والعقلية وقد يتحسس البعض فيطالب بضرورة أن تبنى المناهج المدرسية على أساس يتناسب وتنفيذ حل المشكلات أي أن تقديم المعلومات في صورة مشكلات تهم التلميذ والمجتمع وتحتاج إلى تفكير جيد لإيجاد الحلول المناسبة لها وهم يرون أن تنظيم المنهج بغير هذه الطريقة لا يساعد التلميذ على التفكير واكتساب المهارات الضرورية في التفكير العلمي هذا رأي غير سليم إذ أن المنهج القائم على أساس المادة الدراسية يمكن أن يحقق أهداف تدريس المادة ففي حالة المادة العلمية مثلاً يمكن أن تتحقق بعض أهداف منها تنمي التفكير العلمي واكتساب المهارات الضرورية لهذا التفكير ويمكن أن يتحقق ذلك باستخدام طريقة التدريس التي تعتمد على إثارة المشكلات العلمية والتفكير السليم في حلها وهذا يقودنا لحل المشكلة إذا اتبعنا خطوات معينة يمكن أجمالاً لها في الخطوات التالية:

أولاً: الشعور بالمشكلة:

إن الشعور بالمشكلة يمثل أولى خطوات أسلوب حل المشكلات وهو وجود حافز لدى الشخص أي شعوره بوجود مشكلة ما ووجود الشعور بالمشكلة يدفع الشخص إلى البحث عن حل للمشكلة وقد يكون هذا الشعور بالمشكلة نتيجة للملاحظة عارضة أو بسبب نتيجة غير متوقعة لتجربة وليس شرطاً أن تكون المشكلة خطيرة فقد تكون مجرد حيرة في أمر من الأمور أو سؤال يخطر على البال وحقيقة الأمر يلقي الإنسان في حياته العديد من المشكلات نتيجة تفاعله المستمر مع البيئة الخارجية ولكنها ذات علاقة بموضوعات المقرر ويتلخص دور المعلم في هذا الجانب بالنقاط الآتية:

1. إثارة المشكلات العلمية أمام التلاميذ عن طريق أسلوب المناقشة
2. تشجيع التلاميذ على التعبير عن المشكلات التي تواجههم كما وجب الإشارة إلى أن استخدام أسلوب الدرس في صورة مشكلة ولكن هناك معايير يجب مراعاتها في إثارة واختيار المشكلة هي:

أ. يجب أن تكون المشكلة شديدة الصلة بحياة التلاميذ:

أي كلما كانت المشكلة شديدة الصلة بحياة التلاميذ كلما أحس بها وأدرك أهميتها وقدر خطورتها فالمعلم الذي يعتقد أن طرح مجموعة من الأسئلة على تلاميذه وتدريبهم على أن يفكروا تفكيراً علمياً يكون مخطئاً فليس كل سؤال هو مشكلة وإنما كل مشكلة يمكن أن تتخذ صورة سؤال، إن هناك فرقاً كبيراً بين السؤال والمشكلة والمعلم الفطن هو الذي يعرف كيف يحول السؤال الذي لا يثير اهتمام تلاميذه إلى مشكلة.

ب. أن تكون المشكلة في مستوى التلاميذ ولتحلّى قهراتهم:

وهذا يعني ألا تكون المشكلة بسيطة لدرجة الاستخفاف بها من قبل التلاميذ وألا تكون معقدة إلى الحد الذي يعوقهم عن متابعة التفكير في حلها.

ج. أن ترتبط بأهداف الدرس،

ينبغي أن ترتبط المشكلة بأهداف الدرس ليكتسب التلاميذ من خلال حل المشكلات بعض المعارف والمهارات العقلية والإتجاهات واليول المرغوبة من الدرس، الأمر الذي يساعدهم في تحقيق أهداف الدرس.

ثانياً، تحديد المشكلة وتوضيحها:

بعد الإحساس بالمشكلة شعوراً نفسياً عند الشخص نتيجة شعوره بوجود شيء ما بحاجة إلى الدراسة والبحث وهذا يتطلب تحديد طبيعة المشكلة، ودور المعلم هنا مساعدة التلاميذ على تحديد المشكلة وصياغتها بأسلوب واضح، وأن تكون المشكلة محدودة نثها قد تكون شاملة ومتسعة، ولكن بتوجيه المعلم ومشاركة تلاميذه يمكنهم أن يختاروا جانباً محدداً من المشكلة، وقد يكون من المفيد صياغة المشكلة في صورة سؤال وهذا يساعد على البحث عن إجابة محددة للمشكلة.

ثالثاً، جمع المعلومات حول المشكلة:

تأتي هذه الخطوة بعد الشعور بالمشكلة وتحديد لها حيث يتم جمع المعلومات المتوافرة حول المشكلة وفي ضوء هذه المعلومات يتم وضع الفرضيات المناسبة للحل وهناك مصادر مختلفة لجمع المعلومات وعلى المعلم تدريب تلاميذه على:

1. استخدام المصادر المختلفة لجميع المعلومات.
2. تبويب المعلومات ومن ثم تصنيفها.
3. الاستعانة بالمكتبة المدرسية للتعرف على كيفية الحصول على المعلومات اللازمة.
4. تلخيص بعض الموضوعات التي يقرءونها واستخراج ما هو مفيد في صورة أفكار رئيسية.
5. قراءة الجداول وعمل الرسوم البيانية وطريقة استخدامها.

رابعاً: وضع الفروض المناسبة:

وهو حلول مؤقتة للمشكلة وتتصف الفروض الجيدة بما يأتي:

- أ. مصاغة صياغة لغوية واضحة يسهل فهمها.
- ب. أن تكون ذات علاقة مباشرة بعناصر المشكلة.
- ج. لا تتعارض مع الحقائق العلمية المعروفة.
- د. تكون قابلة الاختبار سواء بالتجريب أو بالملاحظة.
- هـ. تكون قليلة العدد حتى لا يحدث التشتت وعدم التركيز.

خامساً: اختيار صحة الفروض عن طريق الملاحظة المباشرة أو عن طريق التجريب:

وللملاحظة شروط أهمها:

- ينبغي أن تكون دقيقة.
- أن تتم تحت مختلف الظروف.
- يجب التصديق بين الملاحظ والحكم.

يمكن اختيار صحة الفروض عن طريق تصميم التجارب ومن هذه التجارب تجارب المقارنة (الضابطة) وفيها يتم تثبيت جميع العوامل التي تؤثر في الظاهرة ماعدا العامل المراد دراسته.

وفي ضوء اختيار صحة الفروض يستبعد الفرض غير الصحيح أو غير المناسب ويبقى الفرض ذو الصلة بحل المشكلة وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في حالة عدم التوصل إلى حل للمشكلة فإنه يكون من الضروري وضع فروض جديدة وإعادة اختبارها وعلى المعلم أن يقوم بدور مساعد للتلميذ باختبار صحة الفروض وتوفير

الأدوات والأجهزة الضرورية اللازمة للقيام بالتجارب ومن ثم توجيههم نحو الملاحظة وتدوين النتائج.

سادساً: التوصل إلى النتائج والتعميم:

ومن المعلوم أنه لا يمكن تعميم النتائج إلا بعد ثبوتها عدة مرات والتأكد من مطابقتها على جميع الحالات التي تشبه وتماثل الظاهرة أو المشكلة وعلى المعلم مساعدة التلاميذ في كيفية تحليل النتائج والاستفادة منها، ومساعدة التلاميذ على اكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة وتكرار التجربة أكثر من مرة لغرض مقارنة النتائج وذلك قبل إصدار التعليمات النهائية.

مميزات أسلوب حل المشكلات:

1. يثير اهتمام التلاميذ لأنه يعمل على خلق حيرة مما يزيد من دافعيتهم من حل للمشكلة.
2. يساعد على اكتساب التلاميذ المهارات العقلية مثل الملاحظة ووضع الفروض وتصميم وإجراء التجارب والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات.
3. يتميز بالمرونة لأن الخطوات المستخدمة قابلة للتكيف.
4. يمكن استخدام هذا الأسلوب في الكثير من المواقف خارج المدرسة وبذلك يمكن أن يستفيد التلميذ مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في المجالات المختلفة في الحياة.
5. يساعد التلاميذ في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
6. يساعد التلاميذ على استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي على أنه وسيلة وحيدة للتعلم.

النقد الموجه لطريقة حل المشكلات»

نظرا لأن فاعلية أسلوب حل المشكلات تعتمد على درجة اهتمام التلاميذ وطريقة تفكيرهم ومستوى خبراتهم وهي أمور تختلف من تلميذ إلى آخر، ونظرا لأن دور المعلم يتطلب إعطاء حرية أكبر للتلميذ في تخطيط النشاطات وتنفيذها فمن المتوقع أن تظهر بعض الصعوبات والمشكلات التي يرى المعلمون أنها تعوق من فاعلية التعليم ومن ذلك:

1. قد يسبب عند بعض المتعلمين نوعا من الإحباط؛ حينما يعجز المتعلم في بعض الأحيان عن التوصل إلى الحل الصحيح باستخدام هذا المدخل فإن بعض المتعلمين يصابون بالإحباط نتيجة الفضل الذي أصابهم ولكن هذا ليس ميبا وإنما ذلك يعود إلى الفروق الفردية بين المتعلمين فالبعض قد يركن إلى الفضل والبعض الآخر قد يدفعه هذا الفضل إلى مزيد من العمل للوصول إلى الحل الصحيح
2. يحتاج إلى وقت طويل؛ أن التدريس بهذا المدخل (الإطار) يحتاج عادة إلى وقت أطول من التدريس بالأسلوب التقليدي (أو حتى باستعمال بعض المداخل (الأطر) الأخرى ولذلك نجد كثيرا من معلمي العلوم يهتمون من هذا المدخل نظرا لطول مقررات العلوم.
3. عدم تخطيط موضوعات المنهاج وذلك لتفاوت الوقت الذي يلزم لكل واحد منهم أو كل مجموعة للإشتراك في نشاطات حل المشكلة.
4. تعارضه مع المناهج الحالية القائمة وهي مناهج تقوم أساسا على المواد الدراسية المنفصلة.
5. احتياج أسلوب حل المشكلات إلى كثير من الإمكانيات؛ وهذا لا يتوافر في مدارسنا الحالية.
6. المشكلات الإدارية والتنظيمية؛ وهو عدم إنجاز النشاطات في أثناء الحصة الصفية العادية والحاجة إلى إعداد المكان لدروس أخرى أو لمجموعات أخرى من التلاميذ.

7. يحتاج إلى الإلتباه الشديد والبقاء في حالة حذر دائم وهذا يتطلب أفراد ومجموعات صغيرة بدلاً من الصف الكامل مما يلقي عليهم مسئولية أكبر في التحير والتخطيط وبذل الجهد قبل النشاط وفي التأثله وبعده.

المفاهيم العلمية:

المقدمة:

من لاشك فيه أن تعلم المفاهيم العلمية لا يقوم على ككون الطالب في مراحل التعليم كافة قد تعلمها أم لا إذ قد يكون ككل طالب قادراً على تعلمها من غير تعلم مقصود مخطط له بيد أن المشكلة الحقيقية تتمثل في أن التدريس القائم على الإلقاء وإعطاء الحقائق منفصلة دون ربطها مع بعضها البعض لا يساعد على إدراك العناصر المشتركة بينها وفي تصنيفها في وحدات أقل عدد منها أو الكشف عن طبيعة العلاقات بينها بحيث لا يجعل من تعلم تلك المفاهيم ذو معنى وغير ممثل في العقل كجزء من المخزون المعرفي وعن هذا النحو سيكون تعلم المفاهيم العلمية أمراً في غاية الصعوبة قد يضطرنا إلى الاستمالة بخبرات من سبقنا في الميدان من التول المتقدمة علمها وتربوياً إذ أجريت العديد من البحوث الميدانية والتجريبية التي اتخذت اتجاهات مختلفة لتسهيل أمر تدصيل أو اكتساب أو الكشف عن مدى تعلم المفاهيم العلمية بشكل صحيح وأثبتت فاعليتها في ذلك وسميت تلك الاتجاهات أو المناحي بنماذج التعليم أطلقت بأسماء أصحابها كالتنمذج:

(Ausbeil, Merrill & Tennyson, Pajiet, Cagne, Bruner, Klousmeier, Hilda Taba)

وهناك نماذج أخسر اتجهت اتجاهها مخالفاً كما النموذج: (Posner -

Driver - Woods)

صنفت نماذج المجموعة الأولى ضمن نماذج الاكتساب بينما الأخر بنماذج

التغيير المفاهيمي وهناك ثمة تباين بين معظم التربويين وطلبة الدراسات العليا

حول عمليتي الاكتساب والتحصيل من جهة وبين الاكتساب والتغيير المفاهيمي من جهة أخرى وبين عمليتي تعلم وتعليم المفاهيم العلمية. ولعلنا في ذلك نشعر بوجود مشكلة تستدعي الدراسة لذلك فالكتاب هذا يعد محاولة لحل ذلك التبيين الذي يستعرض فيه عمليات الاكتساب والتغيير المفاهيمي واستراتيجيات كل منها ولأجل تطبيقها بصورة مناسبة وحسب طبيعة وهدف عملية التعليم الصفي.

أهمية الكتاب تكمن في:

1. أهمية تدريس المفاهيم العلمية في مواد العلوم كونها تتخذ صورتين معرفية يستطيع الطلبة بناءها ودمجها مع معارفهم السابقة وخبراتهم كي تتكامل معها وتصبح جزءاً من المخزون المعرفي الذي يوظف في حل المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات المناسبة وسنظام مفاهيمي.

ضرورة أحداث تغييرات فورية في أكثر من عنصر من عناصر العملية التعليمية والمنهج كالأخطاء الدراسية وأساليب واستراتيجيات التدريس فالكتاب يقدم مستجدات جديدة وحديثة أثبتت فاعليتها في رفع مستوى انجاز تعلم المفاهيم واكتسابها إلى المدرسين والتدريسين بالجامعات وإلى جميع التربويين كمعينات فسادهم في التخطيط والتدريس الفعال.

2. رفق التربية العلمية ومنها تدريس العلوم بمستجدات تربوية تؤكد على البعد الثالث في أهداف التربية العلمية في ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ ماذا بعد أن نعلم إذ أن من الأمور التي تحقق تعليماً فعالاً في المؤسسات التربوية معرفة قدرة الطلبة في استيعاب وتطبيق المفاهيم حيث تمثل ذلك ناتجاً من أنواع التعليم الذي تسعى إليه مؤسسات التعليم والذي يربط بهما حصول الفهم الصحيح وتمثيل المفاهيم بالعقل وبالتالي تقدم بهذا الكتاب نماذج لتغيير المفاهيم والتي تعدل من مسار الفهم الخاطئ للمفاهيم لدى الطلبة.

3. من الأهمية أن يتعرف التدريسيون بالجامعات والمدرسين بالمدارس وطلبة الدراسات العليا على ادبيات الميدان التربوي في مجال تدريس العلوم،

سنقوم بتعريفات نظرية لبعض المصطلحات التربويه ذات العلاقة منها:

- الإستراتيجية (هي استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة تلبى لتحقيق الأهداف الموجودة بمعنى أنها طرائق معينة لمعالجة مشكلة ما أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين).

(مجموعة من الإجراءات المخططة سلفاً والموجودة بغية تحقيق أهداف معينة على وفق ما هو متوافر من الإمكانيات).

1) إستراتيجية التدريس فقد عرفت بتعاريف عدة منها:

كالكهون (1992): مجموعة من اساليب التدريس المنظمة التي يختاريتها المدرس ما يناسب الأهداف التعليمية والمحتوى التدريسي وخصائص الطلبة وميولهم والمناصر الأخرى للوقوف التعليمي.

جامل (1998): مجموعة الإجراءات والوسائل التي تعتمد من حقل المدرس وتؤدي اعتمادها إلى تمكين الطالب من الاستفادة من الخبرات التعليمية وبلوغ الأهداف التربوية المنشورة.

زيتون (2001): مجموعة من الإجراءات التي يخطط لإتباعها لتنفيذ الدرس بما تحقق الأهداف التدريسية الموجودة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة.

(2) الاكتساب:

عرف تعريفات عديدة منها:

سعادة 1988 ((هو عملية وضع المفهوم ضمن البنية العقلية للفرد بشكل منسجم يظهر من خلال قدرة الطالب على تمييز الأمثلة وتصنيفها مفتوحة وغير منتهية للمفهوم)).

قطامي 1989 ((أنه عملية شعورية مقصودة تعتمد على الإدراك والانتباه وتتوقف على نضج الفرد واستعداداته وواقعته للحصول على الخبرة)).

العمر 1990 ((أنه مدى معرفة التلميذ بما يمثل المفهوم أو لا يمثلته خلال انتباهه إلى القعاليات ونشاطات العلم ومن ثم يقوم بمعالجة المعلومات بالطريقة الخاصة ليكون فيها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل أن يقوم بحفظها في مخزون الذاكرة لديه).

Reigeluah 1997 ((أنه عملية تتم بمساعدة المعلم على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم أو تصنيفه بطريقة يمكنه من التوصل إلى المفهوم المنشود)).

التحصيل:

ميادة (2001): ذلك المستوى الذي وصل اليه الطالب في تحصيل المواد الدراسية.

(الخصير 1996)، أنه مدى ما تحقق لدى الطالب من أهداف تعليمية نتيجة دراسته موضوعا من الموضوعات الدراسية.

الكلمة (1989): مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها بالاختيار التحصيلي.

تشير عملية اكتساب المفاهيم الى عملية انتباه مقصود تشمل قدرة المتعلم على المعرفة بالمفهوم قيد الدراسة ولا يكفي بذلك بل تتناول ايضا قدرته على تمييزه وتطبيقه وهكذا فعملية الاكتساب تتضمن:

- ذكر اسم المفهوم وتمريضه.
- تمييز المفهوم.
- تطبيق المفهوم في مواقف جديدة.

لذلك لا بد من قياس الاكتساب قياس مدى قدرة المتعلم على تعريف المفهوم وتمييزه وتطبيقه في حين التحصيل يتضمن قدرة المتعلم على اتقان المعرفة والمهارات ويخضع للقياس من خلال الاختبارات وتقديرات المدرسين او كليهما فهي تقديرية تعكس مستوى المتعلم بالتعليم المدرسي او غيره ويلجأ معظم المدرسين في قياس التحصيل الى قياس اهداف التدريس الممثلة بالمجال المعرفي والشائع منها قياس مستويات المعرفي لعلوم على الترتيب (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).

سيتضمن الفصل عملية اكتساب المفاهيم العلمية كمنظومة متكاملة من تعلم وتعليم المفاهيم.

(1) المفاهيم العلمية Science Concept:

اولا: طبيعة المفاهيم العلمية

تتفق المفاهيم العلمية مع الخبرات المتنوعة التي تكونت نتيجة فهم المالم المادي في انشاء التعامل مع الاشياء والمدرجات الحسية العديدة كالاحداث

والظواهر ويزداد القدرة على التفكير المجرد وقد انتقل التعامل فيه من المحسوسات الى المجردات والتعميمات المعقدة وهكذا انشئت المسائل وتطورت واتسعت حتى أصبحت كلمات أو عبارات لفظية تعد الأساس في الاتصال والتفاهم في مجالات الحياة كافة.

ومن المعلوم ان الكلمات أو العبارات كي تكون أداة فعالة للاتصال والتفاهم الفكري وتساهم بنقل العلم والثقافة عبر الاجيال وبين الحضارات الانسانية ينبغي ان تعني شيئا معيناً بالنسبة للفرد أو الجماعة بحيث يفهم المعنى الذي تحمله كل كلمة أو عبارة معينة شيئاً معيناً يحمل مفهوم ذلك الشيء ولكن الكلمات كما نعرف عبارة عن مجردات تتمثل في العقل ومعانيها يعتمد على مقدار ما يتوفر لدى الفرد من خبرات ومستوى من النضج.

ان مصطلح المفهوم على الرغم من تباين اللغة والعبارات التي استخدمت في تعريفه ووصفه، إلا ان ثمة مؤشرات تشير الى وجود اتفاق بين الباحثين في التربية وعلم النفس حول معطيات هذا المصطلح، ومن هذه التعريفات ما يأتي:-

يذكر الديدب 1974 عدة تعريفات للمفهوم منها تعريف الهيئة القومية لدراسة التربية في كتابها السادس والاربعين الذي صدر عام 1947 إذ عرفت به (تركيب أو تنظيم للأفكار والعاني)، ومن التعريفات يتبين ان أي تركيب للأفكار أو تنظيمها، وجميع المعاني التي تحملها من شيء ما هو يعد ذاته يعد مفهوماً لذلك الشيء ومن ذلك يظهر ان جميع العلاقات التي ترتبط بعضها ببعض الآخر في الذهن ويصبح لها معنى يعد مفهوماً ايضاً، كما ذكرت نفس الهيئة تعريفاً آخر للمفهوم في كتابها السنوي التاسع والخمسين الذي صدر عام 1960 وتبناه Dressel، ان المفاهيم هي (تجريدات تنظم عالم الأشياء والاحداث في اقسام أقل عدداً منها، وكثيراً ما تقتصر كلمة مفهوم على الأفكار التي تصنف مجموعة الأشياء والاحداث) ويعود من التعريف الأخير للهيئة انه افضل من التعريف السابق لأنه يعد أكثر تحليداً حيث حددته على أساس وظيفة المفهوم في

اختزال الأحداث والمعارف والأفكار في تصنيفات أو كلمات أكثر عمومية ومنطقية كأساس للنشاط العقلي الذي يقوم به الفرد.

ومن وجهات النظر التي تولي الاهتمام ما ذكره Bruner 1956 للمفهوم إذا صرفه بأنه (" عبارة أو مجموعة المصطلحات التي يستخدمها العالم في عمله أو الباحث في بحثه كعناوين ويشير لذلك إلى " كل ما يتولد لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمات أو عبارات أو عمليات معينة يعتمد على مستوى نضجه والخبرات المتوفرة لديه).

ويختلف عنه العاني، تزار 1974 في تعبيره عن المفاهيم بأنها (فكرة حلصية لا يمكن تعريفها بعبارات مثل السرعة، والحجم، والوزن بل يمكن الاستدلال على وجودها أو تكوينها في أنواع السلوك التي ينبغي أن تتكون من خلال وجودها).

ويرى قلادة 1981 أن المفاهيم هي (مجردات استخرجت من خبراتنا اليومية في الحياة ولاتشير إلى أحداث معينة، ولكنها تشير إلى مكونات مجردة مأخوذة من مجموعة من الأحداث المتعددة) وهناك فريق من الباحثين ممن يمد المفاهيم على أنها مدركات عقلية تختص بعمليات التمثيل العقلي منهم:-

سليم ونادر 1972 إذ يشير أن إلى (المدرک بأنه عبارة عن خلاصة أونتاج تجميع عدد من الأفكار والمعاني العلمية)، أما العاني 1976 فقد اعد المدرک بأنه (بناء عقلي ينتج عن ادراك العلاقات الموجودة بين الظواهر والحوادث أو الاهیاء وذلك البناء غالباً مايقوم على اساس تنظيم تلك الظواهر أو الأشياء في اصناف اقل عددا منها) وتذكر كوجك 1977 عدة تعريفات للمدرک منها:-

1. فكرة محددة عن معنى (الشيء) الذي يشير اليه اللفظ أو التعبير المستخدم.
2. حصيلة المعاني التي يحملها الفرد عن شيء معين أو حدث ما أو إجراء ما

3. صورة ذهنية يصورها الفرد عن شئ ما عندما يرى او يسمع رمزا يدل عليه وهذا الرمز قد يكون كلمة او تعبيرا او رقما... الخ.
4. تنظيم منطقي للاحداث او الاشياء.

اما الخوالده وآخرون 1993 فيذكروا ان المفهوم معنى يقوم على اسس نفسية كاستجابة لمجموعة من المثيرات كما جاء من تعريف الفخري 1973 التي ترى ان المفهوم يمكن الفرد من ان يستجيب لمثيرات معينة يفكر بها بطريقة خاصة وعلى ذلك فان المفهوم يستعمل او يمارس على انه عملية اصدار حكم ويمكن من خلال التعريفات السابقة للمفهوم ان نصنفها بالاستناد الى طبيعتها بصنفين اساسيين:

تعريفات منطقيّة:

وهي التي حددت المفهوم على انه مجموعة من الخصائص والسمات المشتركة التي تميز مجموعة من الاشياء او الاحداث او الرموز او الحقائق من غيرها من المجموعات الاخرى. فعلى الرغم من اختلاف العبارات التي ذكرت في تعريف المفهوم الا انها جاءت متشابهة الى حد كبير في جوهرها او مظاهرها او في معطيات مصطلح المفهوم او الإدراك وهكذا فالمفهوم بحسب التعريفات المنطقية له وظيفة اختزال المعلومات او الحقائق او الاحداث وظمها في مجموعات اقل.

♦ تعريفات نفسية:

وهي التي حددت المفهوم على انه صورة ذهنية يكونها الفرد من اشياء او احداث او حقائق في البيئة ومن تلك التعريفات:

فطبيعة المفهوم بحسب التعريفات تضام عقلية يتطلب مهارة عقلية لدى الفرد لكي يتم اكتسابه وتعلمه. ويري ان وجهه النظر المنطقية هي اكثر تحديدا ودقة لعنى المفهوم وطبيعته لانها قابلة لتحليل المفهوم وتمثيله الى اهداف سلوكية

تمثل نوع الاداء المتوقع من المتعلم ان يؤديه وبهذا يمكن ملاحظته والياسه كنتاج للتدريس الصفى طالما انها تتضمن عمليات التصنيف والتمييز والتعميم وهي بذلك تساهم في اختيار محتوى المادة الدراسية بشكل مناسب فضلا على انها تساعد على اختيار الطريقة المناسبة لتدريس المفهوم وتلك تشير الى المهمة الاساسية لنمط التخطيط للتدريس وتهيئه مستلزماته.

مما تقدم نستنتج ان طبيعة المفاهيم يمكن ان تتمثل في السلوك كعملية تعميم ضمن الاصناف او المجمعات او المواقف والاشياء كخلاصة لعمليات سابقة مثل التمييزات وبخاصة حينما يقدم الفرد استجابات مختلفة لاختلاف الاشياء ومن ثم يصغر استجابة مناسبة للعناصر المشتركة او تكرر نفسها في حالة تكرار الموقف فعندما تصدر استجابة عن مفهوم التمدد الحراري للحديد كمثير فانها تستدعي نفس الاستجابة لكثير من الفلزات الاخرى كالنحاس والالمنيوم والخراسين والفضة وغيرها والتي ينطبق عليها التمدد الحراري نتيجة لتغيير درجة حرارة كل منهما من جراء اعطاء طاقة حرارية، ومن خلال ما مر سابقا من افكار حول طبيعة المفاهيم يمكن استخلاص مايتالي:-

1. يشير المفهوم الى خصائص عامة حول الشئ الذي ينتمي اليه لذا فهو يتطلب التمييز.
2. يعتمد المفهوم على خبرات الفرد السابقة لذا فهو عملية مستنتجة.
3. المفاهيم تمثل ابنية تنمو وتسمى نحو التكامل.
4. ان مكونات المفهوم هي مجموعة خصائص والصفات التي تتضمن: اسم المفهوم وقاصده ويمكن ادراك تلك المكونات من خلال الصفة والقواعد التي ينطوي عليها المفهوم، فصفة المفهوم تشير الى المظاهر او الخصائص العلائقية له وتبدأين المفاهيم عادة في تعدد صفاتها فمثلا مفهوم الموصلات الكهربائية ينحوي على صفات الموصلات كالاسماح للكهربائية بالانتقال خلالها، والمدارات الخارجية لذراتها غير مشبعة تحوي الكترونات حرة الحركة غير مقيدة بالذرة كما انها تشمل فلزات صلبة او سوائل تحتوي على ايونات

(محاليل الكترووليتية) أو هازات قابلة للتحلل الكهربائي ايضا، اما قواعد المفهوم فتشير الى كيفية تنظيم الصفات العلائقية في المفهوم ففي المثال السابق تشير القواعد الى ان كل مادة موصلة للكهربائية تحوي على الالكترونات حرة او ايونات وان كل مادة تحتوي على الالكترونات او ايونات غير مقيدة فهي موصلة للكهربائية ويشير Bruner 1968 الى تصنيف قواعد المفهوم في خمس قواعد اساسية هي:-

1. قاعدة الاثبات Offir matism

وتشير هذه القاعدة الى اثبات صفة او تطبيقها على مثير معين ليكون مثالا ينطبق على المفهوم مثال ذلك ان الفضة موصل للكهربائية كدلالة مثال ايجابي للموصلات الكهربائية اذن تصح القاعدة بالاثبات الفضة جيدة التوصيل للكهربائية.

ب. القاعدة الاقتراضية او التراضية Conjunction

وتشير هذه القاعدة الى توافر صفتين علائقيتين او اكثر يجب ان تقترن على نحو متزامن في المثير للدلالة على المفهوم مكان يقول الفرد كل الفلزات هي موصلة جيدة للكهربائية فهي امثلة ايجابية على مفهوم الموصلات الكهربائية اذن لايد ان تتوفر في الفلزات صفتان هما السماح للكهربائية بالمرور خلالها والاخرى احتواء ذراتها على مدارات خارجية غير مشبعة، ويسون هاتين الصفتين لايمكن ان يقال انها تشكل مفهوما على الموصلات الكهربائية.

ج. قاعدة التضمنين اللاقتراني Inclusive disjunctive

وتشير هذه القاعدة الى تطبيق الصفات العلائقية بصورة منفصلة او غير مقترنة على المثيرات لتشكل امثلة على المفهوم كالقول ان كل المعادن في الطبيعة هي موصلات للكهربائية وهي امثلة على المفهوم وبذلك لا يمنع من اجتماع الصفتين معا في بعض المعادن في درجات الحرارة الاعتيادية وفي مواد اخرى غير

المعادن في درجات حرارة معينة كالمصابيح الموصلات، الجرمانيوم والسليكون وعند إضافة هوائب فيها.

د. القاعدة الشرطية Conditional -

وتشير هذه القاعدة الى وجوب توافر صفة علائقية معينة اذا توافرت صفة علائقية اخرى لمثال المفهوم وذلك بحسب الصفة الاتية:-

اذا كان المثير موصلًا للكهرباء اذن يكون فلزا او معدنا يحتوي على الكترونيات حرة الحركة ولكن لا يشترط في كل مادة تحتوي على الكترونيات حرة ان تكون مادة موصلة للكهربائية في درجات الحرارة الاعتيادية.

هـ. قاعدة الشرط المزدوج Bi - Conditional

وتشير هذه القاعدة الى شرط تبادل صفتين علائقيتين بحيث اذا توافرت اي منها يجب ان تتوفر الاخرى، حينما نحدد امثلة المفهوم مثال ذلك اذا كانت الاشياء موصلة للكهربائية اذن يجب ان تكون فلزات واذا كانت فلزات يجب ان توصل للكهربائية اذن هناك شرط متبادل يمثل العكس فيه صحيح.

على الرغم من وجود هذه الصفات والقواعد التي تحدد الامثلة التي تنتمي للمفهوم وبخاصة عندما يكون المطلوب استنباط الصفات المميزة او الخصائص المميزة للمفهوم من جملة الامثلة الايجابية او السلبية التي تنتمي اليه الا ان ذلك لا يصف الاستراتيجيات التي يتبعها المدرسون في تعلم المفاهيم ولكنها تعد قواعد منطقية تصف العلاقات القائمة بين الصفات العلائقية للمفاهيم المختلفة التي قد تتطابق الى حد كبير مع استخدام استراتيجيات تعلم المفهوم كما سيرد ذكره لاحقا، ومن ذلك لا يعني ان الافراد قد يفكرون طبقا لهذه القواعد بالضرورة بل قد يلجأون الى قواعد اخرى قد تكون فهمية من السابقة وفي ذلك يسهلون دراسة تعلم المفهوم على نحو علمي منطقي.

ثانياً، تصنيف المفاهيم العلمية:

يتفق معظم الباحثين على ضرورة تصنيف المفاهيم لاجل تسهيل وتيسير تعلمها وتعليمها، ومن التصنيفات الشائعة هي:-

ميز كاظم وسعد يس 1973 بين ثلاثة انواع من المفاهيم:-

- مفاهيم وصفية وهي عبارة عن طائفة من الثيرات تجمعها صفات مشتركة وهذه الصفات قد تكون اشياء او احداث او خالق علمية او عمليات معينة ثم تختزل بمصطلح واحد يضم جميعها، فالآلة هي ككل وسيلة يستخدمها الانسان يتغلب بها على قوة معينة وبذلك هذا المفهوم ينتج عن ادراك الطلبة للعناصر المشتركة بين مجموعة المواقف التي يستخدم فيها العتلة والسطح المائل، والبكرة والعجلة وغيرها من الآلات البسيطة وينطبق نفس الشيء على كثير من المفاهيم الفيزيائية كالحركة، والضوء والعنسات، والمرايا والكهربائية الاستاتيكية والمادة.....

- مفاهيم تعبر عن طلاقات وهذه المفاهيم تتضمن مستوى مجردا تغطي فيه الرموز بدلا من العلاقات المشتركة كما هو الحال في مفهوم الضغط

$$P = \frac{F}{A}$$

ومفهوم رد الفعل (قانون نيوتن الثالث) ($F_2 = - F_1$)، والسمعة الحرارية النوعية

$$C = \frac{\Delta Q}{M \Delta T}$$

- مفاهيم تعبر عن علاقات تقوم على اساس من الفرضيات والتكوينات العقلية وهي المفاهيم التي تستند الى النظريات العلمية التي تهدف الى تفسير الظواهر والقوانين والعلاقات مثل النظرية الجزيئية للمغناطيس والنظرية الحركية للغازات والنظرية الجزيئية الحركية التي تفرض ان جميع المواد

تتكون من جزئيات ذات حركة مستمرة لزيادة طاقتها الحركية عند إعطائها طاقة حرارية.

- ويرى العاني، رؤوف 1976 انه يمكن تقسيم المدركات او المفاهيم الى انواع مختلفة من اهمها:

1. مدركات عملية او اجرائية Perational Concepts، كمفهوم الحركة والتبخير والانصهار، والتمغنط، والتكهرب، جميعها تتضمن القيام بعملية معينة
 2. مدركات تصنيفية Classificatory Concepts، كمفهوم عتلة من النوع الاول وهي جزء من العتلات، ومقياس درجة حرارة السائل في زجاج وهو جزء من المقياس الحرارية.
 3. مدركات علائقية Relational Concepts، وهي مدركات تشمل على علاقة بين مفهوم واخر كمفهوم القوة (F) الذي يعادل حاصل ضرب الكتلة (M) في التسجيل (a).
- مدركات ربطية Concepts Conjunctive، ومنها يندمج او يتحد مصطلحان او مفهومان ليكون مفهوما واحدا كمفهوم الذرة او الجزيئة. فالذرة هي اصغر ذقيقة عنصر وتشارك بالتفاعلات الكيميائية.
- مدركات منفصلة Dis Conjunctive، وهي مدركات يكون فيها المفهوم منفصلا عن مفهوم اوسع منه كمفهوم الملح والايون، فالايون هو ذرة فقدت او اكتسبت الكترون،
- مدركات وجدانية Affective Concepts، وهي مدركات ترتبط بالقيم والمشاعر والاتجاهات التقدير كمفهوم، الحيوان التضحية، والمسؤولية.
- يذكر سمادة 1988 ان هناك نوعين من المفاهيم لدى Gagne وهي:-

1. مفاهيم محسوسة (مادية) Concrete Concepts، وهي مفاهيم تدركها عن طريق الملاحظة والخبرة الحسية المباشرة أو غير المباشرة كالفلزات، ومواد الغير مغناطسية، والمادة.
2. مفاهيم محددة (مجردة) Defined Concepts، وهي مفاهيم تبدو أكثر صعوبة وتجريدنا من المفاهيم للمادية كـ مفهوم السعة الحرارية النوعية، والشحنة الكهربائية.

- تصنيف الباوي 1987 انواعا اخرى من المفاهيم المحسوسة (المادية) منها:-

1. المفهوم المطلق: ويقوم فيه المتعلم بإبراز العناصر المشتركة بالمفهوم.
2. المفهوم الوظيفي: وفيه يبرز المتعلم الوظيفة المشتركة بين الأشياء من أجل تكوين المفهوم.
3. المفهوم الوظيفي المكاني: وفيه تشترك العناصر المكونة للمفهوم في الوظيفة والمكان معا.
4. المفهوم التحليلي: وفيه تشترك العناصر المكونة للمفهوم في المظهر أو التركيب.

كما يصنف الخوالدة وزملاؤه 1993 المفاهيم الى نوعين:-

1. مفاهيم قديمة موجودة في الطبيعة منذ لحظة وجودها، مثل الجاذبية، والقمر والسماء، والمادن والارض، والشمس والنجوم.
2. مفاهيم وصعية من صنع الانسان وقد اعطي لها تسمية نتيجة لتراكم خبراته مثل: الحجم والدائرة، والموصلات الحرارية والكهربائية، والحث الكهربائي والذرة.

اما Gagne فيصنف المفاهيم بحسب طبيعتها الى صنفين هما مفاهيم مادية (محسوسة) ومفاهيم مجردة وكما سيرد ذكره لاحقا في هذا الفصل.

ثالثاً: أهمية المفاهيم العلمية:

يعيش الفرد الانساني في عالم من الازياء والاحداث والمواقف والحقائق ونتيجة لتمددنا في البيئة تتمدد استجاباته لها مما يسبب نوعاً من الاحباط والفضل في عدم الفهم والتفسير الكثير من الظواهر الفيزيائية لذا يلجأ دائماً الى اجراء نوع من التصنيف للأشياء والاحداث بغية اختزال الاستجابات، وان ذلك يستوجب تعلم المفاهيم التي تكون فيه نسبة المثيرات الى الاستجابات هي عدد من المثيرات لاستجابة واحدة وذلك نتخلص من تعقيد البيئة، ويرى Bruner ان التصنيف يقلل من تعقيد البيئة ويسمح بالتعرف على الأشياء بدون اي تعلم فعلي جديد، لانه يسمح للفرد بتجاوز الكثير من المعلومات الحطاة حتى يصل الى الاستدلالات حول الموقف او الشيء الجديد ومن هنا تصبح المفاهيم خرائط الطرق التي تؤدي الى فهم العالم المادي (المحسوس) الذي نعيش فيه وربما يقود الى التعلم السليم للمعاملات النهائية وفي التعامل بجديّة مع المشكلات الطبيعية من خلال تنظيم الملاحظات او المدرجات الحسية المتعلقة بالمشكلة ونتيجة لذلك فالمفاهيم ذات أهمية كبيرة يمكن ايجازها بالنقاط الآتية:-

1. اختزال التعقد البيئي لأنها تساعد على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين مجموعة المثيرات البيئية مما يساعد على اختيار الاستجابة المناسبة لها.
2. اختزال الحاجة الى التعلم المستمر لان يتعلم المفهوم ينتقل الاثر الى تعلم جديد فيتعلم الطالب بالملاحظة ان المعادن تتمدد بالحرارة وينطبق ذلك على تمدد الحديد والنحاس والفضة وغيرها من الفلزات ويدون الحاجة الى ملاحظة تمدد كل فلز على حدة.
3. تسهيل المفاهيم عملية التعلم لان المتعلم يخزن في ذاكرته ثروة من المفاهيم والمبادئ مما يجعل التعليم اكثر فظوية وبخاصة في المراحل التعليمية المتقدمة.

4. تساهم المفاهيم في إثراء البناء المعرفي للفرد لأنها تسهل عملية الدماج البنّى المعرفية مع البناء المعرفي للفرد مما يجعل سهولة اكتساب معان اشتقاقية جديدة تمكن الفرد من الاحتفاظ بها وتصبح جزءاً من بنائه المعرفي الجديد.
5. تقدم المفاهيم وجهة نظر واحدة للحقيقة أو الواقع لأن استخدام الفرد لها يحدد العالم الذي يعيش فيه ولا يمكن إدراك الأمور بنونها فهي وسيلة الاتصال بالآخرين ولا نقل المعاني والأفكار على مر السنين نتيجة لقسرة الإنسان على استيعابها واستيعاقها لمدة طويلة.
6. تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة، فيكسب الأفراد معلومات كثيرة ويمرون بخبرات عديدة مباشرة وغير مباشرة من خلال مطالعتهم للكتب المختلفة والمحدثات والمناقشات مما يجعل احتمال تشكيل المفاهيم كبيراً ويؤدي إلى تنظيم الخبرة ومن ثم إلى خبرة جديدة أكثر توسعاً وتصوراً.
7. تكوين المفاهيم لدى الأفراد يعد طريقاً إلى تكوين تميمات أوسع فيما بعد كمبادئ والنظريات.
8. المفاهيم أكثر ثباتاً واستقراراً من الحقائق إذ أن تغير الحقائق أسرع لذا فالمفاهيم تسهل عملية بناء وتخطيط المناهج الدراسية التي تدوم لمدة من الزمن.

رابعاً: تكوين المفاهيم:

إن أولى أنماط المعرفة التي يكتسبها الطفل تتولد من خبرته المباشرة، فهو يكتسبها بحواسه كاللمس، والسمع، والتذوق، والشم، ثم ينتقل تدريجياً من الذكريات والتخيلات التي تعد صوراً ذهنية يصور بها الأشياء والأحداث إلى تفكير مجرد يتخذ شكل عبارات لفظية تمد أساساً للغة أو رموزاً تدل على معان وقيل إن يبدأ الطفل بتكوين مفهوم معين فانه لابد أن يتعامل مع المركبات الحسية الخاصة بذلك المفهوم بالاستعانة بتلك الأنماط المعرفية تبدأ عملية تكوين صور ذهنية أو عقلية لحية بحسب مفهومه، وتشتمل تلك الصور العقلية على صفة المفهوم وقاعدته كالشكل واللون والطعم الرائحة، ويتبع الإدراك العقلي ذلك

مرحلة أخرى وهي وصف المفهوم باستخدام تلك الصورة المتكونة، ذلك الوصف الذي يتناول الخصائص الأساسية والمتركة في المفهوم، وهكذا يتكون لدى الطفل المفهوم وتحسب كلفته أو رمزه دليلاً لهذا المفهوم ومن ذلك فإن عملية تكوين المفاهيم لدى الأطفال تبدأ قبل الدخول إلى المدرسة أي قبل التعليم فهو يكتشف المفاهيم أثناء تعامله مع البيئة التي يعيش فيها مثال ذلك أن الطفل يستطيع أن يميز بين الأم والاب وبين القريب الذي يعرفه وبين الغريب الذي لم يراه سابقاً، وبين الأشياء المؤذية له والأخرى التي لا تسبب أذى وتصلح للعب بها، وبهذا فتكوين المفاهيم يمكن أن يتم بدون المدرسة والتعليم.

تسمى المفاهيم المتكونة لدى الأطفال باستخدام الحواس بالمفاهيم المحسوسة (المادية) إذ تنمو وتتطور بدرجة أسرع من المفاهيم غير المحسوسة (المجردة) وذلك لاستخدام الطيريات المبلطرة والأمثلة الحسية في تكوينها بينما لا تتوافر مثل تلك في تكوين المفاهيم المجردة بل تعتمد على خبرات بسيطة وأمثلة رمزية لا يمكن أن تدرك بالحواس بسبب درجة تجريدها وحاجتها إلى التفكير المجرد، ولهذا يزداد الاهتمام بتعليم المفاهيم المادية بشكل أكثر عند الأطفال وبخاصة في المرحلة الابتدائية ثم الانتقال التدريجي خلال المواد التعليمية إلى المفاهيم المجردة. ويرى Gagne أن تعلم المفهوم أو تكوين المفهوم يتم بشكل تراكمي بناء على انماط التعلم الهرمي ويرى أن نمو الامكانيات والمعارف الجديدة لدى الأطفال يعتمد على المتطلبات السابقة أي على التعلم، فنمو المعارف لديهم ناتج عن تعلمهم لمنظومات من القواعد والقوانين التي تزيد تعقيداً باستمرار، وهكذا فتكوين المفهوم لدى الطفل يظهر بسبب تهيئة عوامل النضج وتعلم متطلبات سابقة من المنظومات الأسهل ونقل أثرها إلى تكوين مفاهيم جديدة وبالتالي يكتسب الطفل القدرة على تمييز بعض الخصائص أو الصفات المشتركة العامة بين مجموعة متنوعة من التأثيرات وتصنيفها في فئة أو صف واحد بحيث يؤدي فيها استجابة واحدة لجميع التأثيرات ويفضل ما يتعلمه من شروط أو عوامل قد توفر له ارتباطات لفظية في بنية التعلم إضافة إلى القدرة على إجراء التمييزات وكل ذلك لا يحدث ما لم تتوافر

لدية قلداً من الدافعية نحو إنجاز بى معرفية جديدة، ويجمع الكثير من المربين والمختصين بشؤون التربية على ان المفهوم هو تعميم ناتج عن عمليات عقلية متعددة كالادراك، والتوحيد، والتنظيم، والتصنيف... الخ والاساس ان العملية تكوين المفهوم هو ان يعرف الفرد طبيعة العلاقات الموجودة بين مجموعة معلومات او احداث او اشياء، ومن ثم البحث عن اوجه التشبه والاختلاف بين عناصر المجموعة تلك من اجل الوصول الى تنظيم يجعل لها معنى في الذاكره يساعد على التمييز بين هذه المجموعة على اساس الشبه والاختلاف بين عناصرها ويحدد أي منها يطبق على المفهوم وأي منها لا يطبق عليه ومن خلال ما عرض من وجهات حول تكوين المفهوم لابد من ايجاز شروط لهذه العملية وهي:

1. لابد من عرض عدد من الشواهد او الامثلة التي تتوافر فيها صفة المفهوم واخرى لا تتوافر فيها لاجل اذراك الخصائص المميزة للمفهوم.
2. ضرورة تحديد المفهوم لفظياً أو اعطائه تعريفاً مناسباً لتحديد فيه العلاقات التي تترابط في صيغة المفهوم لتعطي معنى.
3. ضرورة تقديم تغذية راجعة لاجل تأكيد او تصحيح تكوين المفهوم او المعنى
4. تحديد اهتمام الفرد نحو تعلم المفهوم من خلال اثاره الدافعية نحو تعلم المفهوم واثارة اهتمامه بالشواهد المروضة عليه.

ومن ذلك فان مساعدة الاطفال على تكوين المفهوم العلمي يتطلب اسلوباً خاصاً في التدريس في المرحلة الابتدائية، فالمفاهيم العلمية تبدأ بالتكوين ببطء وتتطلب العديد من الخبرات المناسبة كما انها تستبقي بسهولة لبهم وبخاصة اذا ارتبطت بمواقف عنيدة قابلة للملاحظة من قبلهم، وعلى هذا الاساس فمن الافتراضات التي تفترضها في اختبار تكوين المفهوم لدى المتعلمين تستند الى اساس التحقق من وجود المعنى لديهم وفيما اذا كانوا قادرين على التمييز بين عناصر الصنف او قدرتهم على استخلاص الصفات العامة التي تنطبق على المفهوم، وتلك تمثل مهمة تحليل تكوين المفهوم.

خامسا، تعلم المفهوم (اكتساب المفهوم)

ان اهتمام المربين في تعلم المفاهيم اشتق من رغبتهم في تحقيق التعلم الذي يحوز اعلى قيمة في نقل الاثر التعليمي للمعارف والمهارات الى مواقف جديدة فنظام المعرفة غير المفاهيمي الذي يعتمد فقط على مايسجل من حقائق علمية يتحول من خلال صليتي المثاقفة والتميز الى نظام مفاهيمي يوظف في خزان الذاكرة أي ان النظام المفاهيمي يشتمل على كل العمليات والسياقات التي تجعل من الحقائق العلمية ذات معنى في العقل، ولقد وظف اهتمام المربين والباحثين منهم بتعلم المفاهيم الى تحديد سبل تجعل امكانية تدريس المفاهيم امرا يسيرا من خلال تسهيل اكتسابها واكتشافها واقتراح Rowntree 1986 عدة توجيهات للمدرسين تسهل عملية تدريسهم للمفاهيم العلمية منها.

- عزل المفاهيم العلمية عن الحقائق والمبادئ، والامثلة، الخ من موضوعات المادة.
- تحديد المفهوم باصطائه تسمية او تعريفا واضحا وتبدأ بالتعاريف الواردة في الكتب والقواميس.
- فحص الامثلة وتحديد خصائصها المميزة لتشكيل التعريف بعد تحديد سمات الامثلة والخصائص التي تستند الى المفهوم واي منها لا تستند اليه
- اختيار حد التشابه بين الامثلة.
- عرض الامثلة المقصودة او الايجابية التي تؤدي الى اختبار اكتساب المفهوم وتعلمه من خلال حالات التصور التي تمتد الى السمات الحقيقية بالمفهوم.
- مقارنة السياقات الاجتماعية التي تحوي المفهوم لاجل تطبيقه في مجالات الحياة وتعميمه لمعظم الناس في مختلف الاماكن والزمنة.
- مقارنة السياقات الاجتماعية في تنظيم ذلك المفهوم من خلال عمل ترابطات مختلفة ذات معنى لدى الافراد ومن اجل التغلب على حالات الفروق الفردية.

وخلال العقود الثلاثة الاخيرة التي شهدت تغييرات واسعة في مناهج العلوم واساليب تدريسها، ظهرت عدة طرائق واساليب لاكتساب المفاهيم وتسهيل امر

تعليمها ونالت تلك الطرائق نصيباً في التطبيق لتبيان أثرها في تحصيل المعرفة عامة والمفاهيم خاصة وضمان حدوث التعلم، فهناك استراتيجيات متعددة قد اشتقت من توجيهات وإرشادات نظريات التعلم، منها استراتيجيات Bruner في التعلم الاستقصائي والتعلم الانتقائي والتعلم الاستكشافي، واستراتيجية Hilda Taba الاستقرائية في تعلم المفاهيم، واستراتيجيات Gagne الاستقرائية في تعلم المفاهيم المادية والاستنتاجية في تعلم المفاهيم المجردة إضافة لذلك فقد وضع كل من Tenny Ston Mierl أربعة استراتيجيات تستند إلى تسلسل التعريف مع الأمثلة والتغذية الراجعة في تعلم المفهوم، كما أن هناك العديد من الاستراتيجيات الأخرى لا يتسع المجال لعرضها جميعاً، ونرى في هذا الصدد أنه مهما اختلفت الفلسفة النظرية لتلك الاستراتيجيات التدريسية المقترحة إلا أنها تنحصر في طريقتي الاستقراء والاستنتاج (القياس) وتبرز أهمية الاستراتيجية التدريسية في تعلم المفاهيم العلمية من كونها تساعد الطلبة على التعامل مع المعلومات أو المعرفة العلمية بشكل يؤدي إلى بناء مفاهيم علمية كما تساعد في التعامل مع المزيد من المعرفة التي تنطق في البيئة المحيطة بهم فيستخدمون خبراتهم وينظمون معلوماتهم الجديدة في إطار خبراتهم السابقة نحو تعلم مفاهيم جديدة أو يبنى معرفية جديدة تندمج مع البنى المعرفية التي لديهم ويعبر Bruner 1970 بقوة عن الاستراتيجية التدريسية بأنها تشير إلى أضاف القرارات المتخذة في اكتساب أو استبقاء المفهوم وهي بدون شك ذات فائدة تخدم تحقيق الأهداف، وحده أيضاً أهداف الاستراتيجية التدريسية بالنقاط الآتية:

1. أنها توفر حداً أدنى من اليقين في كون المفهوم قد تم اكتسابه عند الملائمة مع الأمثلة المناسبة.
2. أنها تضمن اكتساب المفهوم بصورة مؤكدة بغض النظر عن عدد الأمثلة المعروضة وربما تحدد السبيل نحو اكتساب المفهوم.
3. توفر حداً أدنى من الجهد في سعة الذاكرة واستخدام المصادر وفي الوقت نفسه يكون التأكد من أن المفهوم قد اكتسب بهذا القدر من الجهد.

4. توفر حدا اذنى من الخفايا في اكتساب المفهوم وبخاصة عند اجراء التصنيفات الاولى التي يجريها المتعلم في اكتسابه للمفهوم.

واهتمت استراتيجيات تدريس المفهوم بأسلوب عرض التعريف وتتابع الامثلة وطريقة عرضها كما اثير سليقا، ونتيجة لتطبيق استراتيجيات تدريس المفهوم فقد اكدت نتائج دراسات وبحوث عديدة فاعلية عرض الامثلة الايجابية والسلبية وتتابعها في اكتساب المفهوم وفي مواد تعليمية مختلفة منها دراسة Herron & Regor & Henderson 1970، Tennyson 1970، 1971 et. al 1976، ومكور 1985، بطاينه 1986 كما استهدفت دراسات وبحوث اخرى مقارنة اثر استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية في تعلم المفاهيم وكان لنتائجها اثر في تطوير او تعديل الاجراءات التي يستخدمها المدرسون في المواقف التعليمي الذي يتضمن تنظيم المادة الدراسية واساليب تقديمها حتى سميت لتحكم الاجراءات بانموذج التعليم والتعليم اتفقت مبادئ التربوية مع مبادئ التعلم، ويميز Bruner 1966 بين نظريات التعلم ونظريات التعليم (نماذج التعليم) فهو يرى ان نماذج التعلم تتصف بطابع وصفي حيث تؤكد على الشروط التي يكتسب فيها المتعلم بعض المهارات او الكفايات بعد حدوث التعليم وهي بذلك وضعت كيفية حدوث التعلم في حين نماذج التعليم تنصم بطابع توجيهي حيث تقترح مجموع القواعد على نحو مسبق والتي تكمن من ايجاد تحصيلي افضل اضافة الى احتوائها على اساليب التقويم، فكثيرا من نماذج التعليم تعتمد على المبادئ التي خضعت لها نماذج التعلم المختلفة منها وجود انواع تعلم مختلفة تتطلب اساليب تعليمية متنوعة الامر الذي يوجب بضرورة استخدام نماذج تعليمية مختلفة، فهناك عدد من النماذج التعليمية التي تنعكس من وجهات نظر معينة تتضمن جوانب تعلم معينة واستراتيجيات تعلم وتعليم، فهي تبدأ بمقدمات نظرية مختلفة وتؤكد على مفاهيم مختلفة تتعلق بنتائج تعليمية مختلفة وتستخدم مصطلحات كثيرة مختلفة ايضا، الا انها تشير في معطياتها الى شيء واحد في جوهره ومع ذلك تظهر بعض المظاهر المشتركة تعتمد في طبيعتها على المبادئ السيكولوجية للتعلم مثل

استخدام مفاهيم واحدة كالتحيز - الاستجابة والتعزيز والتعميم والتدريب وانتقال اثر التعلم والتغذية الراجعة وغيرها . لذا على المدرس ملاحظة عناصر التشابه بينها وبيان امكانية التفاضل المتبادل بين النماذج التعليمية المختلفة في سياق تعليمي صفي فعال ذي جنوى في اجاز اهداف تعليمية متممه ومن تلك النماذج المعرفية التي اكدت على تعلم المفهوم بالاعتماد على النشاط الذي يبنيه الطالب وعلى مقدار ما يمتلكه من خبرة ومخزون معرفي هي:

1. النموذج الاحداث الاحتملة الصفية.
2. النموذج رونكورف في التعلم المكتوب.
3. النموذج Bruner في التعلم الاكتشاف.
4. النموذج Gagne في التعلم حتى التمكن (التعلم الهرمي).

في حين ذكر الازيرجاوي 1991 وسعادة 1988 ان هناك نماذج تعليمية تشكل اساليب تدريسية ناجحة وفي موضوعات علمية متعددة منها:-

1. النموذج Pajet (الارتقاء المعرف).
2. النموذج Bruner J- الامراكي التكويني.
3. النموذج R. Gagne في التعلم الهرمي (نموذج البنية).
4. النموذج Hilda Taba الاستقرائي الاستكشافي.
5. النموذج D. Asubel التعلم ذو المعنى.
6. النموذج Merrill & Wennyston الاستنتاجي.
7. النموذج Kloustmeier الاستنتاجي.

عرفت تلك النماذج بنظريات التعليم (التدريس) INSTRUCTION THEORIES وتتضمن مسارات متعددة تؤدي الى اختيار طرائق واساليب واستراتيجيات يستطيع المدرس استخدامها في تعلم المفهوم ومن الجدير بالذكر ان تلك النماذج قد اهتمت على اسس نظرية مشتقة من نظريات التعلم ولكنها تهتم

بجوانب تطبيقية تتناول مواقف عملية كمحاولة لتخطيط التعليم الصفي على نحو نظامي بدرجة كبيرة، ويرى Ausbel ان نظريات التعليم تعنى تحويل نظريات التعلم من نظريات عامة ذات صفة التجريب العلمي الى نظريات فعالة خاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعليم الصفي، ومن ذلك فهناك فواصل بين نظريات التعلم وبين نظريات التعليم تقوم على اساس وظيفية مبنية على طبيعة عمل كل منها اذ عدت نظريات التعلم وصفية لأنها تعتمد على شرح مبادئ التعلم بصفة عامة وكيفية حدوثه ودوافعه والعوامل المساعدة او المعيقة له، فذلك امور وصفية للباحثين توصف كيفية استظهار استجابة لثيرات معينة عن طريق التدريب والممارسة، في حين نظريات التعليم تشخيصية تهتم بما يحدث للمتعلم قبل وخلال وبعد العملية التعليمية وينصب اهتمامها على ماهيئة المتعلم من قدرات واستعدادات وبناء معرفي قبل مواجهته للموقف التعليمي كما هي تابع للمتعلم خلال تعلمه عن طريق تحديد كيفية تحسين ادائه ورفع مستواه من خلال تنظيم المعلومات ومراعاة مدى ملائمتها للقدرات العقلية ومدى انسجامها مع بنيته المعرفية، كما تأخذ بنظر الاعتبار طريقة عرض المادة التعليمية واستخدام الوسائل المساعدة لكل مادة على حدة.

سادسا، استراتيجيات تعلم المفاهيم

تكمن اهمية نمذجة التعلم كما مر سابقا في محاولته للربط بين الجوانب النظرية التي تتعلق بنظريات التعلم في علم النفس التربوي عامة ونظريات التعليم خاصة وبين الجوانب التطبيقية التي تتعلق بمجال وصف الاستراتيجيات التعليمية المناسبة وتحديد الوسائل التعليمية الملائمة وكيفية استخدامها في الصف، ان المتبحر لخطط تصميم المنهاج واساليب التدريس المتبعة حاليا من قبل معظم المدرسين يندمجا تبني على احكام شخصية عرضية تعتمد اساسا على التلقين والحفظ وذلك بسبب افتقار عدد كبير منهم الى قدرات وكفايات تربوية جيدة تتعلق باساسيات التخطيط للتعلم والتي تمكنهم من تحقيق نتائج تعليمية مرموقة

، تتضمن الاستراتيجيات التعليمية على السواء قواعد أساسية تجعل التعلم الصفي فعالاً ومنظماً بحيث تسهل إجراءات المدرس منها،

1. تقديم المعلومات بما يشتمل عليه من مفاهيم ذات مستويات عديدة.
2. استشارة استجابات الطلبة.
3. إعطاء الطلبة تغذية راجعة لتصحيح الاستجابات.

وتتباين درجة تأكيد المدرسين في استخدام القواعد المذكورة، فالبعض منهم تزداد درجة تركيزهم على قاعدة تقديم المعلومات فقط ويعدونها أساس العملية التعليمية متجاهلين من قصد أو غير قصد القاعدتين الأخرتين الأمر الذي يجعل امكانية تدريبهم على استراتيجيات تعليمية معينة أمر لا بد منه. وإن اقتراح ذلك ربما يستند إلى البحوث التجريبية التي تستهدف دراسة أثر استخدام أسلوب معين من أساليب التدريس أو أثر استخدام مقرر دراسي مستحدث أو تنظيم معين لخبرات تعليمية كمعالجة تروية على تحصيل الطلبة في مجال معين أو على اتجاهاتهم ومن ذلك فإن تكوين أو اكتساب المفاهيم العلمية وتعلمها وتطويرها واستخدامها يحتاج إلى طرائق واستراتيجيات تعليمية خاصة وكما ثبت في الكثير من الدراسات والبحوث، تختلف من طرائق التعليم والتعلم التقليدية المروفة كطرائق العرض والتلقين والمحاضرة إذ تعد في نظر أصحاب نظريات التعليم أقل فاعلية في تعلم المفاهيم واكتسابها وتحقيق قدر كاف من الاستبقاء وانتقال أثر تعلمها.

استراتيجيات تعلم المفاهيم العلمية:

اكتساب المفاهيم:

اولاً: نظرية Gagne في التعلم الهرمي (النموذج التعليم الهرمي)

Hierarchical Teaching Model

يعتد Gagne من ابرز التربويين الذين ساهموا في ايجاز النموذج تعليمي بالاستناد الى اسس ومعايير منطقية قابلة للتطبيق في الصف الدراسي ويشكل التعلم لديه تنظيمًا لعناصر العملية التعليمية ويكل ما يساعده الطلبة على التعلم الفعال ضمن سياق الاحتفاظ (استبقاء) بالمعارف والمهارات او القدرات ونقل اثر تعلمها في مستويات تعلم ارقى، ونمط تعلم Gagne لا يستند الى مدرسة نفسية تعليمية او تيار تعليمي واحد من منراس وتيارات علم النفس التربوي ولكنه نمط تجميعي شامل يستند في تكوينه البنوي الى الانماط السلوكية والعرفية والاجتماعية والانسانية لذا يسمى احياناً بنمط التعليم العام، ويعتمد هذا النمط على الربط بين الافكار الثلاثة الاتية:

1. وجود انماط مختلفة من التعلم تتدرج بحسب محتوى صعوبتها بالتعلم الهرمي.
2. ان لكل مادة دراسية بنيتها الهرمية الخاصة بمفاهيمها.
3. ان لكل نمط من انماط التعليم المختلفة طرقاً واساليب تعليمية معينة لتفق وطبيعية تلك الانماط.

كما يشير التعلم وفق النموذج Gagne التعليمي الى مجموعة الاستراتيجيات المستخدمة في ضبط جميع الشروط التي يتطوي عليها الموقف التعليمي سواء اكانت مادة دراسية ام مقرر دراسي ونشاطات متنوعة يقوم بها كل من المدرس والطلاب في التعليم وفي ذلك يحدد Gagne نوعين من الشروط التي

يجب ضبطها ليكون التعليم فعالا عند أي نمط من أنماط التعليم الثمانية التي تحويها نظريته في التعلم الهرمي وهي:

1. شروط داخلية: وهي شروط خاصة بالمتعلم كالقدرات والمهارات المتوفرة لديه ومستوى دافعيته أو رغبته في التعليم وجميع هذه الشروط ينبغي تحصيلها مسبقا قبل الشروع بعملية التعليم.
2. شروط خارجية: وهي شروط خاصة بالبيئة التعليمية الخارجية أي تتعلق بالشروط ذات العلاقة بالأسستراتيجيات التعليمية التي يتبناها المدرسون كتقديم المادة واستخدام التتابع والتغذية الراجعة واختيار المعززات المناسبة وغيرها، وتتطلب عملية التعليم عموما خطوات محددة بغض النظر عن نوع الاستراتيجية المستخدمة سواءا كانت استقرائية أم استنتاجية وكما اقترحهما وهي:

1. جذب انتباه المتعلم وضبطه.
2. اعلام المتعلم بطبيعة النتائج التعليمية المرغوب فيها
3. استشارة قدرة المتعلم على تذكر المعلومات او المتطلبات السابقة.
4. تقديم المثيرات (المادة الدراسية) موضوع التعليم.
5. توجيه المتعلمين عند الحاجة لجوانب مهمة في المادة الدراسية.
6. تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة.
7. تشجيع التقدير الذاتي للاداء.
8. تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات موضوع التعلم.
9. البحث على التعلم الانتقالي باستخدام المعارف والمهارات المتعلمة.

ويفسر Gagne 1977 نظريته بناء على أنماط التعلم الهرمي أو التراكمي فهو يرى ان المعارف والمهارات الجديدة لايمكن ان تعلم ما لم يكن المتعلم قد بلغ مستوى من التعلم يؤهله لتعلمها أي ينبغي تعلم متطلبات سابقة قبل تعلم جديد. كما يفترض Gagne ان استعداد المتعلم لايعتمد على العمل العقلي

كأساس وشروط للتعليم ولكن التعلم يحدث إذا توافرت الظروف المناسبة أي توافر متطلبات التعلم السابقة، وعلى هذا النحو إذا توافر تعلم قبلي للمفهوم يحدث تعلماً له بفضل النظر عن العمر العقلي أو الزمني وبهذا فإن كل تعلم يبني على التعلم الذي سبقه في الهرم والمخطط الآتي يوضح ماسبق.



وفي ضوء المؤشرات السابقة فإن انماط التعليم لدى Gagne تشير إلى البنية والمتعلم وينبغي أن تؤخذ بنظر الاعتبار عند التخطيط التربوي، ففي ضوء التأملات التي تفترضها نظرية Gagne في التعليم يمكن أن يحصل المدرس على فرصة يوظف فيها مبادئها التعليمية إذا فهم انماط التعليم التي يمكن أن تحدث بحسب سلسلتها الهرمي إضافة إلى إدراكه المتطلبات السابقة والظروف الداخلية والخارجية الخاصة بكل نمط ولكن ما انماط التعليم الهرمي في نظرية Gagne.

تعلم المفاهيم لدى Gagne:

يعد التعلم لدى Gagne تنظيماً لعناصر العملية التعليمية ويكل يساعد الطلبة على التعلم الفعال ضمن سياق الاحتفاظ بالمعارف والمهارات والقدرات ونقل أثر تعلمها في مستويات أرقى فالتعلم في نظرية Gagne يقوم على أساس انماط مختلفة من التعلم تتدرج بحسب مستوى صعوبتها أو بحسب القدرات والعمليات التي تتضمنها وهي:

التعلم الأشاري، تعلم المثير - الاستجابة، تعلم التسلسل الحركي، تعلم التسلسل اللفظي - تعلم التمييز للتعهد، تعلم المفهوم، تعلم المبادئ، تعلم حل المشكلات كما يعتقد Gagne أن لكل مادة دراسية ينيتها الهرمية الخاصة بمفاهيمها التي لا يتم تعليمها إلا بعد أن يتجزأ التعلم متطلبات سابقة لها في التعلم الهرمي فهو يشير في النمط السادس (تعلم المفهوم) إلى قدرة المتعلم على

اعطاء استجابة واحدة لمثيرات مختلفة على اساس التمييز بين الخصائص وصفات المفهوم ويعتقد ان تعلم المفهوم يكون مشروطا باختيار مثيرات مناسبة تقدم بترتيب متزامن ومتعاقب خلال وقت قصير نسبيا بحيث تحقق شرط التجاوز او التلازم اذ ان هذا الشرط يعد العامل الاساسي في الاسراع من تعلم المفهوم، وخلاصة القول ان تعلم المفهوم لدى Gagne هو تعلم الارتباطات بين خصائص الشيء او الصورة الذهنية له في ذهن المتعلم حتى يتم ادراك المعنى ويلوغ المفهوم اما عملية تدريس المفاهيم لدى Gagne فهي تشير الى مجموعة الاستراتيجيات المستخدمة في ضبط الشروط والاجراءات التي تتخذ في الموقف التعليمي الصفي كالمادة التعليمية او الكتاب المدرسي والنشاطات المختلفة التي يقوم بها المدرس والطالب ويقترح بهذا الخصوص استراتيجيتين اختيار احدهما يتوقف على نوع المفهوم فأذا كان المفهوم ماديا (محسوسا) فيدرس بالطريقة الاستقرائية التي يبدأ بالأمثلة وصولا الى التعريف في حين يقترح الطريقة الامستنتاجية في تدريس المفاهيم المجردة التي يبدأ بالاسم المفهوم وتعريفه ويتبعها تحريك الأمثلة والأمثلة بغيره تمييزه وتعميمه وقد استخدم Gagne الانماط التعليمية وعلى النحو الآتي:-

1. تعلم الاشارة Signal Learning:

ويمثل هذا النمط اسهل انواع التعلم ويظهر لدى الافراد قبل التعليم المدرسي فيتعلم الطفل ان صيحة الأب تعبير عن غضبه ولا بد من عقاب سيحل به من جراء ذلك حكما ان المعلم يستخدم هذا النمط في المراحل الاولى من التعليم الابتدائي ولتعليم القراءة خاصة حينما يرتبط لفظ الكلمة الصورة او بالرياضيات حينما ترتبط الارقام 1، 2، 3... مثال ذلك بالكلمات واحد، اثنين، ثلاثة، حكما يظهر هذا التعلم في الكثير من المشاهدات في الحياة اليومية، فنذكر اسماء الاشخاص بمجرد رؤية وجوههم او شروق الشمس ينبوء بنفخ الجوز، ورؤية البريق ينبوء بمساع صوت الرعد، او سقوط المطر ينبوء بنفخ الجوز وفي هذه النمط حدد Gagne شروطا لحدوثه هي:

أ. شروط داخلية خاصة بالتعلم وهي ان يكون المتعلم مزوداً بالأجهزة العصبية والفيزيولوجية السليمة التي تمكنه من استقبال المثيرات الحسية واستدعاء استجابة مناسبة لها.

ب. شروط خارجية خاصة بالمعلم او البيئة وتشتمل على:

1. تقديم مثير حسي مناسب للاستدعاء الاستجابة المرغوبة.
2. اقتران مثير غير شرطي بمثير شرطي وذلك بتقديم المثير الشرطي بعد المثير غير الشرطي لمدة وجيزة.
3. تكرار عملية الاقتران عدة مرات.
4. تقديم تعزيز مناسب لتقوية الاستجابة.

2. تعلم المثير - الاستجابة stimulus - response

ويشير هذا النوع من التعلم الى قدرة المتعلم على اصدار استجابات محددة لمثيرات معينة وحصوله على نوع من التعزيزات، ويشير Gagne الى ان الاستجابات التي تصدر عن المتعلم تتضمن عمليات التمييز اذا تستدعي استجابات يتوقع منها تعزيزاً وهي الاستجابات المرغوبة فقط وعلى هذا النحو فالمتعلم يجب ان تكون لديه القدرة على التمييز بين المثيرات وبعدها يصدر الاستجابة المناسبة وينال التعزيز المناسب فيقوى تلك الاستجابة مما يجعل امكانية تعميمها على مثيرات اخرى امراً في غاية السهولة

ان الاستجابة التي تصدر هي استجابة ارادية تتحكم بدقة المتعلم، فالتمييز يستطيع ان يميز بين حروف اللغة العربية من خلال الكلمات والفظ الحروف وكذلك الحال عندما يتعلم التمييز بين المواد التي تتجذب للمغناطيس والمواد التي لا تتجذب نحوه من خلال قدرته على التمييز بينها ثم تحديد المادة التي تتجذب نحو المغناطيسي كقطعة الحديد ضمن مجموع من القطع المعدنية، فضة، وخارصين، ونحاس... الخ ومن ذلك يمكن ان يحدد جميع الاشياء من حوله في

كونها تنجذب نحو المغناطيس أم لا، وينطبق ذلك على الكثير من الأمثلة كاستجابة التلميذ للفظ الأعداد في الرياضيات أو لأسماء ظواهر أو أحداث أو أسماء نباتات أو حيوانات محددة في مادة العلوم.

3. تعلم التسلسل الحركي Motor Chaining:

يشير هذا النوع من التعلم إلى قيام المتعلم بإصدار سلسلة من الاستجابات التي تربط بين وحدتين أو أكثر من وحدات المثير- الاستجابة وبذلك فإن المتعلم السابق يعد متطلباً لهذا النوع من التعلم ويشير Gange إلى أن هذا النوع من التعلم يؤدي إلى تعلم المهارات الحركية وشرطة الأساسي هو قدرة المتعلم على إعادة ترتيب وحدات المثير والاستجابة ووضعها في المحل الصحيح ويظهر هذا النوع من التعلم في تعلم الكتابة والرسم والتجارب العلمية كما موضح في المثال الآتي:



4. تعلم تسلسلات ارتباطية لفظية، Verbal Association.L

يرى Gagne ان هذا النوع من التعلم يشبه الى حد ما التعلم السابق الا ان الارتباطات فيه لفظية ليست حركية وعلى هذا النحو تصبح الجمل مكونة من وحدات تعلم مفهومة لدى المتعلم اذ تتكون مفردات مفهومة لدية ومرتبطة بعضها ببعض الاخر ويظهر اهمية هذا التعلم في مجال القراءة والمنافسة او تأليف الموضوعات الانشائية او في مجال تعلم اللغات الاجنبية المختلفة وبذلك يبدو هذا النوع اكثر وضوحا في المواقف التعليمية، والمثال الاتي يوضح ذلك.

المفردات	العبارات اللفظية
حرارة	{ شدة المعادن بالحرارة
معادن	
تمدد	

وبهذا مفهوم (تتمدد المعادن بالحرارة) تتكون من تسلسل ارتباطات بين مفردات حرارة، معاد تده..

5. تعلم التمييز المتعدد Multiple Discrimination

يشير 1965 Gagne الى ان هذا النوع من التعلم لا يتم ما لم يتقن المتعلم الانماط السابقة الاربعة اذ هي التي تؤهله لاكتساب مقدرة عقلية جديدة هي مقدرة التمييز بين العناصر المختلفة لوضع تعليمي معين بحيث يستجيب المتعلم بطرق مختلفة للحوادث او المنشآت مختلفة اعتمادا على صفات هامة فالشكل الحجم، او اللون، او الاصوات، او الحروف، او الكلمات او الرموز، او الصفات المميزة، اخيرا يستطيع ان يجري مقارنة واضحة بينها والتعرف على خصائصها المميزة كما موضح بالمثال الاتي،

المثيرات	الاستجابة
ماء	سائل
حجر	صلب
خشب	صلب
زيت	سائل

← تمييز تعلم التمييز

6. تعلم المفهوم Concept Learning.

يشير Gagne 1965 في هذا النوع من التعلم الى قدرة المتعلم على اعطاء استجابة واحدة لمثيرات مختلفة على اساس التمييز بين الخصائص والصفات المشتركة العامة بينها بغية تصنيفها في فئة او صنف واحد. ويحسب رؤية فان تعلم المفهوم يتطلب من المتعلم اتقان المتطلبات السابقة في الانماط الخمس ويشترط اختيار المثيرات المناسبة وتقديمها بترتيب متزامن او متعاقب خلال وقت قصير نسبيا بحيث يحقق شرط التجاوز او التلازم اذ ان هذا الشرط يعنى العام الاساس في الاسراع في تعلم المفهوم وبذلك يضع Gagne شروطا لتعلم المفهوم هي:

أ. شروط داخلية:

1. توافر الارتباطات اللفظية اللازمة في البنية المعرفية للمتعلم.
2. القدرة على اجراء التمييزات الخاصة بالمثيرات التي تحمل صفة المفهوم موضوع التعلم.
3. توافر قابلية من الدافعية لتعلم ببنى معرفية جديدة.

ب. شروط خارجية:

1. توضيح خصائص المهمة التعليمية للمتعلم وبالأهداف المراد تحقيقها.
2. التأكد من الجواز المتطلبات السابقة لتعلم المفهوم (أنواع التعلم السابقة).

3. تقديم مشيرات مفهومة بطرق متعددة كعرض الامثلة الايجابية والسلبية والانتقال من الامثلة المحسوسة الى المجردة، والانتقال التدريجي من المفاهيم البسيطة الى المعقدة او المجردة.
4. اتاحة الفرصة المناسبة لاستدعاء استجابة المتعلم وتعبيره المفهوم بلغته الخاصة.
5. تقديم تغذية راجعة لتصحيح الاستجابة او تعزيزها.

وبهذا فان تعلم المفهوم لدى Gagne هو ارتباط بين خصائص الشيء او الصورة الذهنية له في ذهن المتعلم حتى يتم ادراك المعنى وبلوغ المفهوم، لذا تعد المفاهيم هدفا اساسيا في التعليم المدرسي لانها تمكن المتعلم من فهم ما يتعلمه من مواقف لاخر الا من غير الممكن ان نقدم للطالب كل المواقف التي يشمل عليها المفهوم وبذلك فمقدرة الطالب على استيعاب المفهوم واستبقائه امر ضروري لنقل اثر التعلم الى مواقف جديدة. اما عملية تدريس المفاهيم لدى Gagne فتشير الى مجموع الاستراتيجيات المستخدمة في ضبط الشروط والاجراءات التي تتخذ في المواقف التعليمي الصفّي كالمادة التعليمية او الكتاب المدرسي والنشاطات المختلفة التي يقوم بها المدرس او الطالب وبذلك فانه يحدد نوعين من الشروط الداخلية والخارجية الاولى خاصة بالطالب والثانية بالمدرس وبلاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها كتقديم المادة العلمية واختيار الامثلة المناسبة والتغذية الراجعة وقد حدد Gagne طرائق واستراتيجيات تدريس المفاهيم بطريقتين رئيسيتين وبحسب نوع المفهوم، وهي:-

1. الطريقة الاستقرائية، وهي طريقة تستند الى الانتقال من الجزئيات الى العموميات، وقد حدها لتدريس المفاهيم الملمية التي تدرك بالحواس كمفهوم الثلث، الحوامض، والمربع، والنباتات والمعادن، اللبائن، والفازات، والسوائل، والمعلقة، والبيكرات، والسطح المائل، كما يرى استخدام الاستقراء مع الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين (7 - 12) سنة لضعف بنيتهم المعرفية السابقة وبذلك فالطريقة الاستقرائية ينظره تصلح لتعليم التلاميذ خلال تلك

المرحلة يمتلكون ثروة لغوية مناسبة تمكنهم من القراءة ولفظ الكلمات واستخدام الترابطات اللفظية مما يسهل عليهم تعلم المفاهيم المادية.

2. الطريقة الاستنتاجية، وهي طريقة تستند إلى الانتقال من العموميات إلى الجزئيات، وقد حنذا لتدريس المفاهيم المجردة التي لا تدرك بالحواس لأنها ذات مستوى عال من العمومية والتجريد، كمفهوم الجذر التربيعي، والذرة، والخلية، والسعة الحرارية، والنشاط الإشعاعي، والفولتون الضوئي، والزخم، وينصح استخدام الاستنتاج مع المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم (سنة 12 - فما فوق) أي بالمراحل الدراسية المتقدمة من الابتدائية لأن لدى الطلبة البنية المعرفية الكافية والقدرة على استخدام التعبيرات اللفظية اللازمة لتوضيح المفهوم المجرد أو الأشياء والعلاقات التي ترتبط به، ويعمد المدرسون فيها على تدريس المبادئ أيضاً إذ أن المفاهيم والمبادئ تحتاج إلى إبراز التعريف لكي يساعد على تذكر عناصره خاصة إذا اتقن الطلبة تعلم المفاهيم المادية والمفاهيم الاستنتاجية التي يتضمنها التعريف وهي بهذا ذاتها تعد متطلبات سابقة لتعلم المفاهيم المجردة، وفيما يأتي الاستراتيجية الاستنتاجية لتدريس المفاهيم المجردة:-

قاعدة الاستراتيجية:

تعريف المفهوم - مثال ولا مثال - تقنية مراجعة

خطوات الاستراتيجية:-

1. استشارة الدافعية لدى الطلبة وإعلامهم بالاهداف.
2. تقديم التعريف ويتضمن مراجعة للمفاهيم والحقائق المتضمنة فيه وتحديد العلاقات فيما بينها.

3. عرض عدد كاف من الأمثلة وتتضمن الأمثلة الايجابية التي تحمل صفة المفهوم وقاعدته، وأمثلة سلبية لا تحمل صفة المفهوم وقاعدته ثم تصنيف الأمثلة بموجب الخصائص المميزة لها في المفهوم.
4. ذكر الخصائص المميزة للمفهوم.
5. اعماء امثلة اضافية وتحديد اسباب انتمائها او عدم انتمائها.
6. تقديم تغذية راجعة لتصحيح استجابة الطالب وتعزيزها.
7. تعلم المبادئ، PRINCIPLES LEARNING

ويشير هذا النوع من التعلم الى قدرة المتعلم على تحديد العلاقة بين مفهومين او اكثر لتكوين انساق او نظام مفاهيمي ويمكن ان تتضمن هذا الانساق المفاهيمي قواعد ومبادئ، على النحو الآتي:-

حقائق ← مفاهيم ← مبادئ

مثال

المبادئ	المفاهيم	الحقائق
المعادن جيدة التوصيل للحرارة	الحديد، النحاس	الحديد جيد التوصيل للحرارة
التوصيل للحرارة	التوصيل الحراري	النحاس جيد التوصيل للحرارة
نسق مفاهيمي (1) + نسق مفاهيمي (2) ← مبدأ (المعادن جيدة التوصيل للحرارة)		

اذن المبدأ الذي ينص على ان المعادن جيدة التوصيل للحرارة يمثل علاقة ارتباطية بين مفاهيم، الحديد، والنحاس، والتوصيل الحراري، ثم الارتباط بين الانساق المفاهيمية الناشئة عن هذا الارتباط.

حل المشكلات Problem Solving.

ويشير هذا النوع من التعلم الى قدرة المتعلم على استخدام المفاهيم والقواعد والمبادئ في حل ما يواجهه من مشكلات ويمثل ذلك اعلى مستوى للتعلم لدى Gagne لان المتعلم قد وظف جميع الانواع السابقة وجعلها متطلبات او مقدرات عقلية لحل المشكلات ومن خلال استعراض انماط التعلم الثمانية يمكن ان نستنتج انها تمثل قدرات عقلية تشير الى مايجب ان يفعله المتعلم من مهارة عقلية وتزداد هذه القدرات بالخبرات والممارسة ولكن المتعلم يحتاج الى مهارات تكمل قدراته لكي يكون تعلمه فعالا الى وهي الاستعداد للتعلم فهو يختلف من موضوع لآخر ويعتمد على القدرات السابقة اللازمة لتعلم موضوع جديد، فضلا عن ذلك مستوى ايجاز القدرات السابقة او مستوى تحصيلها يعد العامل الاساسي في انجاح التعلم الجديد ولذلك نجد الفروق بين الطلبة في التعلم المدرسي دائما من عدد القدرات ومستوياتها لدى كل منهم، فهم يستطيعون تعلم أي شيء اذا توافرت لديهم متطلبات التعلم الجديد ويتطلب ذلك اذن تنظيم المستوى الدراسي لكي يتماشى مع هذه الخبرة.

لقد استخدم هذا النموذج في العديد من الدراسات والبحوث عالميا وصريحا ومحليا واثبت فاعليته في تحصيل المفاهيم ورفع مستوى اكتسابها وذو اثر فعال في بعض المتغيرات الاخر كالاتجاهات والقيم والدافعية وغيرها،وهناك من الباحثين كيف الانموذج وازداد اليه بعض الخطوات ليصبح اكثر مناسبة لأغراض بحوثهم منهم.

النموذج التدريسي المكثف من النموذج كالتبني (النموذج التجميعي 1996):

خطوات التدريس على وفق النموذج (1) المكثف منه	خطوات التدريس على وفق النموذج كالتبني استراتيجية التدريس (الامتثالية)
<p>تعريف - مثال لامثال - تقنية راجعة خطواته</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. استشارة الدافعية 2. تقديم التعريف ويتضمن <ol style="list-style-type: none"> أ) مراجعة المفاهيم الاستيعابية من التعريف ب) تحليل العلاقات فيما بينها 3. عرض الامثلة واللامثلة ويتضمن: <ol style="list-style-type: none"> أ) امثلة ايجابية ب) امثلة سلبية ج) تصنيف الامثلة 4. ذكر الخصائص المميزة من خلال تحديد الصفات المشتركة لمابين الامثلة الايجابية 5. اعطاء امثلة اضافية وتحديد اسباب التماثل 6. تعميق المفهوم لدى الطلبة ويتضمن: <ol style="list-style-type: none"> أ) ترجمة المفهوم الى رموز تجريدية تعبر عن علاقة او اشتقاق العلاقة الفيزيائية او القانون وتعميد وحدات قياس المفاهيم. ب) اعطاء نماذج ومسائل تتناول المفهوم وصيغته الرياضية. ج. اعطاء أنشطة وإجابات بيتية (أنشطة تنبؤية) 7. تلخيص المصطلحات التي وردت في تدريس المفهوم. 8. اتخاذ القرار المناسب ازام الظواهر الفيزيائية ويتضمن: <ol style="list-style-type: none"> أ) تقويم البيانات. ب) تحليل النتائج المعروضة لمعرفة الآثار البعيدة في البنية ج) تحديد الآثار الاجتماعية المحتملة في اتخاذ القرار 9. تقويم نمو تعلم الطلبة للمفهوم. 10. تقنية راجعة يمد كل خطوة من الخطوات السابقة. 	<p>تعريف - مثال لامثال - تقنية راجعة خطواته</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. استشارة الدافعية 2. تقديم التعريف 3. الامثلة واللامثلة 4. تقنية راجعة

النموذج خطة تدريس وفق الانموذج التدريسي المكيف من النموذج مكانيه

الاستنتاجي:

الموضوع: تأثير الحرارة في المادة (التمدد الحراري).

أولاً: الاهداف الخاصة: مساعدة الطلبة على اكتساب ما يأتي بصورة وظيفية:-

1) الحقائق والمفاهيم:-

- 1.1 تؤثر الحرارة على المواد وترفع من درجة حرارتها.
- 1.2 تؤثر الحرارة على بعض المواد وتحدث تغييراً في لونها وشكلها.
- 1.3 تؤثر الحرارة على المواد وتغير من أبعادها.
- 1.4 هناك مواد تتمدد طويلاً ويبعد واحد وان نسبة تمددها تلك ثابتة عند تغيير درجة حرارتها درجة حرارية واحدة.
- 1.5 الزيادة الحاصلة في وحدة الطول من المادة تعطى بالعلاقة وهي معامل التمدد الطولي.
- 1.6 هناك مواد تتمدد سطحياً ويبعدين طول وعرض وان نسبة تمددها تلك ثابتة عند تغيير درجة الحرارتها درجة حرارية واحدة.
- 1.7 الزيادة الحاصلة في وحدة المساحة من المادة تعطى بالعلاقة وهي معامل التمدد السطحي.
- 1.8 هناك مواد تتمدد حجبياً وبثلاثة ابعاد طول، عرض، وارتفاع وان نسبة تمددها ثابتة عند تغير درجة حرارتها درجة حرارية واحدة.
- 1.9 الزيادة الحاصلة في وحدة الحجم من المادة تعطى بالعلاقة وهي معامل التمدد الحجمي.
- 1.10 ترتبط معاملات التمدد الطولية والسطحية والحجمية بعلاقات هي:-

$$B=2 \quad \quad \quad = 3$$

1.11 وحدة قياس معامل التمدد تمثل مقلوب وحدة درجة الحرارة:-

$$C^{-1}, F^{-1}, K^{-1}$$

(2) الاتجاهات والميول:-

- 2.1 تنمية ميول الطلبة نحو التطلع الى الافاق المستقبلية للمعلم والاستفادة من التأثيرات الحرارية على المواد.
- 2.2 تنمية ميول الطلبة نحو حب مادة الفيزياء لما لها من دور في تفسير الكثير من الظواهر الطبيعية التي تحدث في البيئة.
- 2.3 تقدير جهود العلماء والمهندسين في امكانية التنبؤ بما يحدث من تأثيرات حرارية كالتمدد في خرسانة البناء والسكك الحديدية والاسلاك الكهربائية ومراعاة ذلك في المشاريع العمرانية.
- 2.4 تنمية اتجاهات علمية كالدقة في اصدار الاحكام واعطاء الاسباب العلمية بأسلوب بعيد عن الخرافات والتحيز.

(3) المهارات:

- 3.1 تدريب الطلبة على المهارات العقلية والافادة منها في حل المسائل الفيزيائية التي تتعلق بمعاملات التمدد الطولي، السطحي، الحجمي.
- 3.2 تدريب الطلبة على المهارات اليدوية المتعلقة بقياس طول السلك قبل وبعد تسخينه لاجل استخراج مقدار الزيادة الحاصلة في طوله نتيجة تغير درجة حرارته.

ثانياً: الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:-

- 2.1 يبين ثلاث تأثيرات للحرارة على المادة.
- 2.2 يفسر ارتفاع درجة حرارة المادة عند تسخينها.

- 2.3 يقصر سبب تغير ابعاد المادة عند ارتفاع درجة حرارتها.
- 2.4 يعرف نسبة تمدد المادة (معامل التمدد)
- 2.5 يعرف معامل التمدد الطولي بدلالة الزيادة الحاصلة بالطول نتيجة ارتفاع درجة حرارتها.
- 2.6 يستنتج المفاهيم الاستنباطية التي يتضمنها التعريف.
- 2.7 يترجم المفاهيم التي يتضمنها التعريف الى علاقة تمثل قانون معامل التمدد الطولي.
- 2.8 يصنف الامثلة التي تعرض عليه الى امثلة تنتمي الى مواد تتمدد طوليا" واخرى غير ذلك.
- 2.9 يعرف معامل التمدد السطحي بدلالة الزيادة الحاصلة بالسطح او مساحة المادة عند ارتفاع حرارتها.
- 2.10 يستنتج المفاهيم الاستنباطية التي يتضمنها التعريف.
- 2.11 يترجم المفاهيم الاستنباطية الى علاقة تمثل قانون معامل التمدد السطحي.
- 2.12 يصنف الامثلة التي تعرض عليه الى امثلة تنتمي الى مواد تتمدد سطحيًا" واخرى غير ذلك.
- 2.13 يعرف معامل التمدد الحجمي بدلالة الزيادة الحاصلة بحجم المادة نتيجة ارتفاع درجة حرارتها.
- 2.14 يستنتج المفاهيم الاستنباطية التي يتضمنها التعريف.
- 2.15 يترجم المفاهيم الاستنباطية الى علاقة تمثل قانون التمدد الحجمي.
- 2.16 يصنف الامثلة التي تعرض عليه الى امثلة تنتمي الى مواد تتمدد حجميًا" واخرى غير ذلك.
- 2.17 يشتق الصفات المميزة لكل مفهوم من مفاهيم التمدد.
- 2.18 يعطي امثلة اضافية من كل مواد تتمدد في الطبيعة.
- 2.19 يحل بعض المسائل التي تتعلق بمعاملات التمدد الطولي، السطحي، الحجمي.

- 2.20 يلخص صفات ومميزات لكل نوع من انواع التمدد من العلاقة.
- 2.21 يحدد وحدات قياس معاملات التمدد من العلاقة.
- 2.22 يتخذ قراراً واحداً أزاء كل ظاهرة فيزيائية التي تعرض عليه.

ثالثاً: الوسائل التعليمية: شفافيات، جهاز التمدد، ملخص سيوري.

رابعاً: اسلوب عرض الدرس

- المقدمة: يقوم المعلم بعرض موضوع الدرس، تأثيرات الحرارة في المادة التمدد الحراري ويمهد لهذا الموضوع بقوله ما الحرارة؟ ما وحدة قياسها؟ ما تأثيرها في المادة؟ كيف تستدل على تلك التأثيرات؟ ان تلك الأسئلة تمثل محتوى موضوعنا لهذا اليوم الذي يكتسب اهميته بضرورة مراعاة ذلك التأثير في البناء والعمران وفي صناعة الأواني الزجاجية كنتيجة للأضرار السلبية التي تتركها تلك التأثيرات في البيئة.

- المرض: تؤثر الحرارة في المواد الصلبة والسائلة والغازية بأشكال متعددة قد تؤدي الى بقاء طول المادة في حالتها كما في ارتفاع درجة حرارة المادة او تغير لونها وشكلها او تغير ابعادها او قد يغير من طول المادة من حالة الى اخرى الذي سيتم دراسته في وقت لاحق.

من المشاهدات تدلي الاسلاك الكهربائية صيفاً وارتفاع مستوى الماء عند تسخينه وتقلص ارضيات المباني من جراء ارتفاع درجة الحرارة يتبين ان هناك زيادة في ابعادها مما فكانت عليه قبل تعرضها وتسمى هذه النسبة بمعامل التمدد التي تعد نسبة ثابتة تقريباً للمادة الواحدة وتختلف من مادة لاخرى وهناك ثلاثة انواع من التمدد، تمدد طولي، وتمدد سطحي، وتمدد حجمي والتمدد التي تتمدد بها المواد على الترتيب معامل التمدد الطولي، ومعامل التمدد السطحي، ومعامل التمدد الحجمي. اذن معامل التمدد الطولي Coefficient of Linear expansion هي الزيادة في الطول لوحدة الاطوال من المادة نتيجة لتغيير درجة

الحرارة درجة حرارية واحدة، يتبين ان التعريف يشمل على الخصائص الآتية: الزيادة والطول لوحدة الأطوال وتغير درجة الحرارة، فتحصل الزيادة نتيجة لزيادة متوسط المسافات بين الجزيئات اذ بارتفاع درجة حرارة المادة تزداد سعة اهتزازها وحركتها عن مواضعها. وهذا يعني ان طول المادة قد تغير عما سبق وبذلك لو رمزنا للطول قبل التسخين L_0 وبعد التسخين L_1 فإن الزيادة $L\Delta$ تصبح $L_1 - L_0$ حيث ان $L_1 > L_0$ (تعلم مثير - استجابة).

- يواجه المدرس السؤال الآتي كيف يؤثر تغير درجة الحرارة في تمدد المادة؟ وتجرب ذلك علميا؟
- يتوصل الطلبة بمساعدة المدرس بأن تغيير درجة الحرارة يمثل طاقة اضافية تعطى الى الجزيئات أي كلما ازداد هذا التغير بين T_1 قبل التسخين و T_2 بعد التسخين كلما أصبحت الزيادة في طاقة الجزيئات اكبر وتحركت لمسافة اكبر أي ازداد الطول (تعلم تسلسل حركي).
- يعطي المدرس تغذية راجعة لتصحيح استجابة الطلبة وتعزيزها.
- يعرض المدرس مجموعة من الامثلة ويطلب من طلابه تحديد أي منها ينتمي او التي لا تنتمي للمواد التي تتمدد طوليا.

- تشقق الوعاء حين وضعه بالنلابة.
- الحناء القناطر والجسور صيفا.
- انفجار قنبر الضغط.
- تقوس المسك الحديدية.
- شاق دائرة كهربائية حين تسخين المصك.
- انتشار المطور في جو الغرفة بمصنر حراري.
- وضع اسلاك منبعية في سطوح العمارات.
- تدفئة جو الغرفة.
- تهشم الاقداح الزجاجية حين وضع شاي حار فيها

- نسيج البحر والبحر.
 - ارتفاع مستوى الماء في اللورق بعد مدة من تسخينه.
 - تكسر البيضات الجدران.
- يصنف الطلبة الأمثلة التي عرضت عليهم إلى أمثلة تنطبق عليها صفات التمدد الطولي وهي التي تنتمي للمفهوم وأخرى لا تنطبق عليها صفات مفهوم التمدد الطولي وهي أمثلة لا تنتمي إليه مع بيان سبب ذلك علماً أن جميع الأمثلة تشتمل على الزيادة وتغيير درجة الحرارة ويعطي المدرس تغذية راجعة (تعلم تمييز متعدد)
- يعرض المدرس تعريفاً لمعامل التمدد السطحي الذي يعني الزيادة الحاصلة في مساحة وحدة المساحات من سطح المادة عند ارتفاع درجة حرارتها درجة حرارية واحدة.
- يتبين من التعريف بأن معامل التمدد السطحي يتضمن أيضاً الزيادة في مساحة السطح وتغيير درجة حرارة السطح.
- يوجه المدرس سؤالاً "يتعلق بكيفية حصول الزيادة؟ وما تأثير درجة الحرارة في تلك الزيادة؟"
- يتوصل الطلبة بمساعدة المدرس إلى الإجابة من خلال المعلومات السابقة التي وردت في الدرس من أن عند ارتفاع درجة الحرارة مستزاد طاقة حركة الجزيئات وتسعة اهتزازها الذي يكون بعينين (طول، عرض) وتسبب زيادة في البعدين فلو فرضنا أن المساحة قبل التسخين A وبعد التسخين A_1 فإن الزيادة في مساحة السطح ΔA تعادل $\Delta A = A_1 - A$ عند تغيير درجة الحرارة بمقدار ΔT (تعلم التأثير - استجابة).

- يعرض المدرس الامثلة السابقة ويطلب من طلبته ان يصنفوها الى امثلة تنتمي واخرى لا تنتمي الى التمدد السطحي ويقدم لهم تقنية راجعة مناسبة (تعلم تمييز متعدد).
- يستنتج الطلبة الخصائص المميزة لمفهوم معامل التمدد السطحي من انه الزيادة في مساحة السطح من المادة عند تغيير درجة الحرارة.
- يعرض المدرس تعريفاً "يشتمل على الزيادة ايضاً" بارتفاع درجة الحرارة وهو معامل التمدد الحجمي الذي يمثل الزيادة الحاصلة في حجم وحدة الحجم من حجم المادة عند ارتفاع درجة حرارتها درجة حرارية واحدة.
- يبين من التعريف انه يشتمل ايضاً "زيادة وتغيير درجة الحرارة ولكن بحجم المادة.
- يوجه المدرس سؤالاً "يتعلق بكيفية حدوث الزيادة عند ارتفاع درجة الحرارة؟
- يتوصل الطلبة بمساعدة المدرس الى ان ارتفاع درجة الحرارة يسبب زيادة بطاقة حركة الجزيئات وبالتالي تزداد سعة اهتزازها بثلاث ابعاد (طول L و عرض d وارتفاع h) (تعلم مثير - استجابة).
- يقدم المدرس تقنية راجعة مناسبة ثم يفرض انه اذا كان حجم المادة قبل التسخين V_0 وبعد التسخين V_1 فان الزيادة تمثل $\Delta V = V_1 - V_0$ عند تغير درجة الحرارة بمقدار ΔT
- يعرض المدرس الامثلة السابقة ويطلب من طلبته تصنيفها الى امثلة تنتمي واخرى لا تنتمي الى التمدد الحجمي ويقدم التقنية الراجعة المناسبة. (تعلم تمييز التمدد)
- يستنتج الطلبة الصفات المميزة للمفهوم التمدد الحجمي بأنه زيادة بالحجم عند تغيير درجة الحرارة من T_1 الى T_2 .

يطلب المدرس من طلبته إعطاء أمثلة إضافية عن مواد تتمدد طوليا" وأخرى سطوحيا" وأخرى حجميا" مع إبراز الصفات المميزة لكل مفهوم ويقدم تقنية راجعه مناسبة (تعلم المفهوم)

تعميق المفهوم:-

من خلال الصفات المميزة للمفاهيم الثلاثة لأنواع التمدد ومن التعريفات الخاصة بها يحدد الطلبة العلاقة الرياضية الخاصة بكل نوع تناسب زيادة بالطول أو السطح أو الحجم تناسب طرديا" مع أبعاد المادة وتغير درجة الحرارة أي أن:-

$$L \cdot \Delta T \propto \Delta L \quad \text{كمية ثابتة} =$$

$$\Delta L = L \cdot \Delta T$$

$$= \Delta L / L \cdot \Delta T \quad \text{معامل التمدد الطولي}$$

وينفس الطريقة فأن:-

$$\beta = \Delta A / A \cdot \Delta T \quad \text{معامل التمدد السطحي}$$

$$= \Delta V / V \cdot \Delta T \quad \text{معامل التمدد الحجمي}$$

- يطلب المدرس من طلبته اشتقاق وحدة قياس معاملات التمدد من العلاقات المحددة لكل معامل فتكون:-

$$1/C, 1/K, 1/F$$

- يوجه المدرس سؤالاً" يطلب فيه تحليل العلاقة بين معاملين التمدد الطولي للجوامد وبين معامل التمدد السطحي ثم معامل التمدد الحجمي.

- يتوصل الطلبة الى العلاقات الآتية:-

$$\alpha = 3 \alpha \text{ Or } B=2 \alpha$$

- يقدم المدرس تغذية راجعة مناسبة.
- يعطي المدرس لطلوبته مسائل وتمارين لتعميق المفاهيم الثلاثة السابقة ويطلب من طلبته حلها باستخدام العلاقات الثلاث السابقة.

- (1) مطلوب من مهندس بناء قنطرة فعمل على استخدام ساقا من الحديد طوله 50cm عند درجة حرارة 20°C ورفع درجة حرارته الى 100 °C فوجد طوله 50.048 cm فما هي اجراءات هذا المهندس في بناء القنطرة؟
- (2) في وقت متأخر من المساء ملأ مالك سيارة خزان وقودها بالبنزين تماسا ثم اوقفها في الكراج وكانت درجة حرارة البنزين 68° K بينما كانت سعة الخزان 16 gal وعندما عاد في اليوم التالي كانت الشمس قد سخنت البنزين الى درجة حرارة 131°F ماكمية البنزين التي فاضت من الخزان اذا علمت ان معامل التمدد الحجمي للبنزين $9.095 \times 10^{-3} \text{ } ^\circ\text{C}^{-1}$

♦ التلخيص:-

- يطلب المدرس من طلبته تلخيص المعطيات التي وردت في تدريس المفهوم مثال ذلك:-

"ان المواد تزداد ابعادها نتيجة ارتفاع درجة حرارتها بسبب ازدياد طاقة حركة جزيئاتها وبالتالي اهتزازها من مواضع استقرارها مما يسبب زيادة في متوسط المسافات بين كل جزيئ والجزيئات المجاورة له ويقال فنحن ان المادة قد تمددت".

♦ اتخاذ القرار-

- يقدم المدرس مجموعة من الظواهر الفيزيائية ويطلب من طلبته اتخاذ قراراً مناسباً إزاء كل ظاهرة، مثال ذلك:-

(1) كلف مهندس بمد أسلاك كهربائية من بغداد إلى البصرة فإن اجراءاته (البديل) :-

- يحسب معامل التمدد الطولي لمادة السلك بمد معرفته أقصى درجة حرارة وادنى درجة حرارة للجو.
- يحسب المسافة بين بغداد والبصرة لتحديد طول السلك المطلوب.
- يضيف طول افتراضي للطول الأصلي.
- يقسم المسافة الكلية إلى مراحل حسب المناطق.
- تحسب الزيادة بالتمدد لمتر واحد من مادة السلك بتغير درجة حرارته.

♦ القرار-

حساب الزيادة بطول متر واحد من مادة السلك بتسخينه ضمن حدود الفرق بدرجات حرارة الصيف والشتاء وشم تضرب بالبعد الحقيقي بين بغداد والبصرة ويكون الناتج طول السلك.

♦ الآثار-

- تؤثر الأسلاك في الشتاء بسبب آثار سلبية كأفراط التيار الكهربائي والحوادث نتيجة لقطع الأسلاك.
- عندما يكون طول السلك كبيراً يؤدي إلى قدليه في الصيف وربما يمس سطح الأرض أو المباني ويسبب حوادث مؤسفة وربما حرائق.
- هدر بالالتصاد والجهود.

(2) انفجار الانابيب المطاطية لعجلة السيارة صيقاً:

البدائل:-

- تجنب السير في الشوارع وبخاصة وقت الظهري.
- ملأ اطار السيارة بكمية هواء مناسبة.
- تليطع الشوارع بالخرسانة والابتعاد عن الاسفلت.
- تبديل الاطارات بأطارات جديدة مصنوعة من الكتان.
- حمل الثقال او اشخاص تتفق مع حمولة السيارة.

♦ القرار:-

ملأ اطار السيارة بكمية مناسبة في الصيف تكون اقل من تلك الكمية التي يزود بها الاطار في الشتاء للسماح للهواء في الانبوب المطاطي بالتمدد نتيجة لأرتفاع حرارة الجو والشارع في الصيف.

♦ الآثار:-

- حوادث مؤسفة في الشارع قد تؤدي الى الموت.
- الاهدار بالاقتصاد الثاني والوطني.
- الازعاج المتسبب عن دوي انفجار الاطار.
- مرقة لحركة المرور في الشارع.

(3) تهشم قناني المشروبات الغازية والاولاي في المجمدة مند وضعها لمدة طويلة:-

♦ البدائل:-

- ابدال القناني الزجاجية او الاولاي المعدنية بقناني واواني من المطاط.
- عدم وضع القناني والاولاي في المجمدة بل في الحافظة او التلاجة.

- عدم نسيانها لمدة طويلة بل وضمها لفترة محدودة من الزمن قبل التصلب.

♦ الآثار:-

- تؤدي الى الاصابة بجروح.
- تشقق وثقب بالجدار الداخلي للمجمدة.
- هدر بالاقتصاد الذاتي والوطني نتيجة لعطل المجمدة او تهشم القناني والاوني.

♦ التقويم:-

- يوجه المدرس اسئلة لتقويم نمو تعلم طليته للمفاهيم الواردة.

1. لماذا يكون التمدد الحقيقي للغاز معادلاً لتمدده الظاهري؟
2. ما العوامل التي يتوقف عليها تمدد المواد؟
3. ما علاقة التمدد الحراري بدرجات حرارة المادة؟

♦ يقدم المدرس تقنية راجعة بنوعيتها التصحيحية والبنائية لتمديد استجابة طلبته.

♦ الواجب البيتي؛ اكمال حل المسائل التي لم تحل بالدرس.

♦ المصادر:-

- (1) بوش، ف اساليب الفيزياء، طب، ترجمة سعيد الجزيري وآخرون، الدار الدولية للنشر والتوزيع - القاهرة، 1989.
- (2) شوم، دانييل، الفيزياء الجامعية، ترجمة عمر الفاروق وآخرون، مؤسسة الاهرام، القاهرة، 1981.

ثانياً، نظرية برنر Jerome Bruner's Theory

تعد نظرية Bruner في التعليم نظرية في العمليات المعرفية لها مبادئها التطبيقية في التعليم الصفي وبخاصة اكتساب المفاهيم وأبرز خصائص هذه النظرية كونها نظرية توصيفية prescriptive اقترحت مجموعة مبادئ وقواعد حسنت اكتساب المعرفة وتعلم المفاهيم والمهارات كما أنها تتضمن وسائل تقياس نواتج التعليم بالإضافة إلى ذلك فإنها نظرية معيارية normative لأنها تحدد الأهداف التعليمية والتربوية لكل تعلم للمفهوم وتتفاعل مع الشروط والعوامل التي يجب أن تتوافر لتحقيق تلك الأهداف وبهذا فالنظرية هذه تشترط بالتعلم أن يقوم بنفسه اكتساب المعرفة وعلى هذا ينبغي تنظيم الموقف التعليمي بحيث تصبح كل عناصره واضحة كالعدد المناهج الدراسية المختلفة والتخطيط لها واختيار أنسب الطرائق التدريسية كما يتطلب الاهتمام بضرورة اتصال أجزاءها وتربط مكوناتها من جهة وصلتها بالعلوم الأخرى من جهة ثانية ويرى Bruner أن أية نظرية تعليم (نموذج التدريس) لكي تصبح ذات جدوى في التعليم الصفي ينبغي أن تشمل على:-

1. الخبرات التي تسعى إلى تعلمها (الأهداف).
2. تنظيم المعلومات (تخطيط المادة الدراسية) أي شمول النظرية على فكرة بناء مادة الموضوع الدراسي بحيث يستطيع الطالب أن يفهمها بسهولة وعملية البناء ينبغي أن تشمل على الجوانب العملية (الاجرائية) Enactive والتصورية Iconic والرمزية Symbolic وفي هذا الصدد أشار أيضاً إلى مميزات فكرة البناء في أنها:-

- (1) تساهم في فهم الأساسيات مما يجعل الموضوع الدراسي أكثر قابلية على الاستيعاب.
- (2) إذا تم لتنظيم التفاصيل في شكل بنائي فإنها ستسعى بسرعة ولاستبقي.
- (3) الطريق الرئيس للنقل للمعلومات وفهم المبادئ والأفكار الرئيسية.

4) تسمح للفرد بتضييق الفجوة بين المعلومات السهلة أو البدائية والمعلومات المعقدة أو المتقدمة.

ويستطرد Bruner عن وجود أربع سمات أساسية في نظريته التعليمية هي:-

1) الاستعداد للتعلم:

أي الاهتمام بالخبرات والمضامين التي تجعل الطالب رافعا في التعلم وقادرا عليه عند دخوله إلى المدرسة ويطلق من فكرته هذه بمقولته المشهورة:

(يمكن لتعليم أي موضوع بكفاية وجدارة لأي فرد في أية مرحلة من مراحل النمو)

ويعني لا بد من احتواء المنهج الدراسي على بنى أساسية للمادة الدراسية يشكل يتفق وطريقة تمثيل التعلم للخبرات في مرحلة معينة وهكذا فالأستعداد المسبق للتعلم يركز على العوامل الثقافية والداخعية نحو التعلم إذا أنها عوامل ذات تأثير مباشر في الرغبة على التعلم.

2) تركيب المعرفة:-

أي شمول النظرية على أفضل الأساليب التي تلظم بها المعرفة ليستمكن المتعلم من استبقائها ولما لها من تأثير في عملية تنظيم البنى المعرفية للمتعلم ودمجها مع البنية المعرفية المعطاة له في موضوع المادة الدراسية ويعتقد Bruner بأن مادة المعرفة يمكن أن توصف بثلاثة طرق هي: أسلوب عرضها، واقتصاديتها، وقوتها

وكل من هذه تتغير بتغيير المطالب والانتظمة، ويمكن أن يكون أسلوب عرض المادة إما بعرض أمثلة أو صوراً للمفاهيم والمبادئ التي تحتويها المعرفة أو مجموعة من الرموز مع قواعد تحويلها ويمكن الاقتصاد في تركيب المعرفة في حكم المعلومات

التي يجب تخزينها في الذاكرة وكلما قلت المعلومات التي يجب ان يتذكرها الطالب من اجل مفهوم او مبدأ او عملية حسابية في الرياضيات او الفيزياء كان المبرر اقتصاديا ومثل ذلك نتذكر صيغة التحويل من المقياس الفهرنهايتي الى المقياس السيلزي بشكل اكثر اقتصاديا من تذكر جدول للتحويلات من مقياس الى اخر او استخدام القاموس وبذلك يعتمد الاقتصاد في التمثيل على الطريقة التي تنتظم بها المعلومات وتسلسل الاسلوب الذي تقدم به للطلبة اما قوة تركيب المعرفة فهي ترتبط بالتركيب العقلي للطلبة الذي يكون في تعلم المعلومات وكفاية متطلبات التنظيم المعرفي وربط تطبيق المعلومات التي تم تعلمها.

(3) **التتابع Sequencing**→

أي شمول النظرية على اكثر اساليب القتالي فعالية ليتم تقديم المادة المتعلمة بموجبها لاجل زيادة قدرة الطالب على التعلم كما يشترط Bruner ان تكون قدرات الطلبة في معالجة المعلومات وسرعتهم في التعلم وقدرتهم على توظيف المعرفة التي تعلموها تطويرية او تدريجية تسير من المحسوس الى المجرد او وفق الانماط الثلاث الاتية التي تعد قاعدة التتابع:

1. **التمثيل الحركي (Enactive Representation)**→

وفيه يتعرف الطفل في طفولته المبكرة على حوادث واشياء من خلال الافعال والحركات التي يقوم بها نحوها فاي موضوع يبدو حقيقيا با نسبة له اذا استطاع يتفاعل معه مباشرة وقد يستمر هذا النمط تماما اثناء الحياة.

ب. **التمثيل الايقوني (Iconic Representation)**

ويظهر هذا التمثيل عندما يستطيع الطفل ان يمثل العالم الخارجي بصورة للخص الفصل ويبدو هذا التمثيل عادة بملاحظة الاشياء وتذكرها ويؤكد Bruner ان التحصيل في الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية ليس مجرد اهتمام

الوالدين والمعلمين بل هناك ترابطا عاليا بين استعمال الاطفال الخيالات والانتجاز المدرسي مما يوحي بتأثير التحصيل على الخيالات والصور الذهنية

ج. التمثيل الرمزي Symbolic Representation

يظهر هذا التمثيل نشاطا الفريد خلال تعامله مع ثقافة ما فتصبح نظاما معيناً وفي هذا التمثيل تعد اللغة الوسيلة الاساسية له حيث يترجم الخبرة الى لغة أي يستخدمها اداة للتفكير فالطفل يستخدم اللغة كامتداد لما كان يقوم به من اشارة للاشياء وبالتدريج يستخدم الكلمات لتحل محل اشياء ليست حاضرة الان فالكلمة مظهر من مظاهر الشيء وليس هذا تمثيلا رمزيا وبذلك لكي يستخدم الطفل اللغة كاداة الفكر يجب عليه ان يمثل عالم الخبرة في ضوء مبادئ التنظيم التي تشبه المبادئ التركيبية للمعنى او يكون التدريب فانه يظل مستخدما التمثيلين السابقين حتى بلوغه سن الرشد ويغض النظر عن اللغة التي يتكلمها.

وبخلاصة القول ان اللغة بنظر برونر عامل مهم في تكوين المفاهيم لانها تحرر الطفل من سيطرة خصائص المثيرات المتراكمة ويكتسب اللغة يتحرر من الارتباط بهذه المثيرات

4) التمييز Reinforcement

تحدد النظرية التعليمية ل Bruner طبيعة الانابة وتوفرها بحيث تنقل الطالب من الانابة او التمييز الخارجي الى التمييز الداخلي لان ذلك يساعد على تحقيق النجاح في التعليم وبخاصة اذا عرف الطالب نتائج ادائه أي اذا ارتبط التمييز بعملية تصحيح الاداء بالتغذية الراجعة الى اداء مرغوب ويوضح Bruner في النقاط السابقة وبخاصة فيما يتعلق بالفروق الفردية بين الافراد في اعمارهم المختلفة وطبيعة نضجهم والفروق في تركيب المعرفة في كل جوانبها والضرورة في تتابع المعلومات يزيد من سرعة التعلم نتيجة مراعاة تلك الفروق الفردية وما الى ذلك من فروق في الميول وقد اتخذ Bruner قوله في ذلك يانه اذا فهمنا تركيب

المعرفة في أحد الميادين بحيث يهدف كل شيء لما يليه نستطيع عندئذ ان نوفر مفاهيم متقدمة للطلبة وبشكل ملائم نسس اسبق بكثير مما يجري الان، وتؤكد نظرية Bruner التعليمية الى ثلاثة جوانب اساسية هي:-

(1) النمو المعرفي.

(2) تعليم المفاهيم.

(3) التعلم الاستكشافي.

(4) النمو المعرفي.

لقد وضع نشوان 1992 خصائص النمو المعرفي وطبيعته والتي تشكل الاسس العامة لنظرية Bruner في التعليم وهي:-

(1) يتميز النمو العقلي بزيادة قدرة الفرد على فصل استجاباته للخصائص المباشرة لمثيرات أي زيادة الاستقلالية في الاستجابة للمثيرات فان الطفل يعتمد على الآخرين كالأب والام ويقترح في ذلك حتى يصل الى الاهتمام على نفسه ويصل بذلك الى مرحلة الاستقلالية في التعلم.

(2) يتضمن النمو العقلي على ادخال الاحداث الخارجية في التركيب العقلي المتوافق مع بيئة المتعلم (نظام التخزين) الذي يساعد المتعلم على التصميم من امثلة خاصة فالافراد يتعلمون التنبؤ واستكمال البيانات من خلال عمل تركيب لفئات من الاحداث ذهن ليدرك المعنى.

(3) النمو العقلي هو زيادة القدرة على استخدام الكلمات والرموز لتقديم اشياء تم انجازها او ستجز في المستقبل ويسمح ذلك للأفراد بأن ينهوا وراء التكيف التديهي والتجريبي أي زيادة قدرة الفرد على التعبير عن نفسه او عن الاحداث بالكلمات والرموز وبهذا فان النمو المعرفي يستندل عليه تعبير الفرد عن نفسه او عن الاحداث التي تدور حوله وصيغة التعبير تلك تتخذ اشكالا متعددة كالتعبير اللغوي والتعبير بالاسم اوباية وسيلة اخرى وبهذا يمكن تحديد مستوى النمو العقلي من مستوى التعبير الذي يصدر عن الفرد

4) ان النمو العقلي يعتمد عل التفاعل المنظم والمركب بين المتعلم والمعلم ومما لاشك فيه ان التفاعل بين المعلم والمتعلم ينهي الخبرات التعليمية لدى المتعلم ويكتسب من خلاله المعارف والاتجاهات الميول والقيم والمهارات الامر الذي يؤدي الى نمو عقلي للمتعلم وعلى هذا يسمح النمو له بمزيد من التفاعل مع العلم كميما ونوعيا أي طبيعة التفاعل وتطور من حيث النوعية وهكذا يرتقي التفاعل ويرتقي النمو العقلي وتستمر العملية حتى ينسحب الى جميع انماط التفاعل الاخرى.

ويضيف فريدريك 1986 ان النمو العقلي لدى Bruner يتاثر باللغة ويتركيز الانتباه اذ وضع Bruner ذلك من خلال النقطتين الاتيتين:-

1) ان التعليم والتعلم سهلان عن طريق اللغة وليس لغة المعلم فحسب بل اللغة ضرورية للتكوين الكامل لعظم المفاهيم والمبادئ واستخدامها للتعبير عن الافكار وبهذا فهي وسيلة يستخدمها المتعلم بنفسه من اجل جعل بيئته اكثر انتظاما.

2) ان النمو العقلي يتضح من طريق القدرة المتزايدة لمعالجة متغيرات متعددة في الوقت نفسه فالمتعلمون الفاضحون يمكنهم ان يختاروا بدائل متعددة في ان واحد

وهم ايضا يركزون انتباههم على مطالب متعددة نحو مايلالم هذه وما يعارضها في الوقت نفسه.

ومثل ذلك ان الطالب يتعلم حل مسألة فيزيائية بطريقة حسابية وبالطريقة التي اكتسبها من مدرسة ومع مرور الوقت فانه يستطيع حل تلك المسألة باكثر من طريقة وبهذا يكون مؤشرا على نموه العقلي والارتقاء في قنراته العقلية في حل المسائل الفيزيائية.

تعلم المفاهيم:

تعلم المفاهيم من الموضوعات التي اشارت Bruner في نظريته في النمو المعرفي فقد ركز Bruner منذ سنة 1956 على النموذج اكتساب المفهوم الذي يعد نتاجا للبحث التربوي في هذا المجال فقد اهتموا في عملية تعلم مفاهيم وفي تحديد ماهية المفهوم وماذا يعني التعرف على المفهوم يرتبط تعلم المفهوم مع عملية التفكير التي اطلق عليها Bruner التصنيف والتصنيف عملية فكرية مهمة تتضمن عمليات تحديد الحوادث وإدخالها في مجموعات أو فئات اقل في ضوء استخدام معايير أو خصائص مشتركة لتحديد سببا ومن وجهة نظر Bruner التصنيف يتضمن عنصرين رئيسيين هما تشكيل المفهوم، واكتساب المفهوم حيث يمثل تشكيل المفهوم الخطوة الاولى نحو الاكتساب ويعتقد Bruner ضرورة التمييز بينها للاسباب الآتية:-

- (3) اختلاف هدف كل منهما ومجال اهتمامها وإجراءات التصنيف في كل منهما ففي تكوين المفاهيم يكون الهدف تكوين مفهوم جديد ثم يسبق للمتعلم ان تعلمه وذلك من خلال تصنيفه لعدد من الامثلة التي تنتمي الى المفهوم الى فئات بحسب معايير معينة اعطاها تسمية خاصة تشير الى اسم المفهوم الذي كونه المتعلم اما في اكتساب المفهوم فيتم مساعدة المتعلم على جمع الامثلة الدالة على المفهوم او تصنيفها بطريقة تمكنه من تحديد الصفات المشتركة بينه والتي توصله الى المفهوم المنشود التي يوجهها يتم صياغة التعريف.
- (4) اختلاف عملية التفكير في كل منهما حيث يتطلب تكوين المفهوم تجميع الامثلة معا في مجموعات تبعا لقاعدة ما أو اساس معين تشكيل ما يكون المجموعات وبذلك توضح كل مجموعة مفهوما مختلف وفي عملية الاكتساب لا يوجد غير مفهوم واحد فقط يحاول الطلبة تحديد هويته والعمل على تعريفه بعد تقديم بعض الدلائل الكافية من جانب المدرس.
- (5) حاجة كل منهما الى طرائق تدريسية مختلفة كالاستقراء والاستكشاف حيث تتضمن تكوين المفهوم واكتسابه خطوات تتمثل جميعها في مجموعة

الاجراءات التي يتبعها المدرس كوجود عدد من الامثلة الايجابية والسلبية وان يجد الطالب نفسه في مواجهتها ويحدد منها ماينطبق على المفهوم والتي لا تنطبق عليه ثم يقوم بعدها بتشكيل الفرضيات المتعلقة بالمفهوم او اعادة تشكيلها من جديد وربما يعمل كل مثال على تقديم معلومات اساسية تتضمن الصفات او الاخصائص والقيم التي تعزى للمفهوم او توضحه وبهذا تتمثل عملية ترتيب الامثلة الى ايجابية (نعم) او سلبية (لا) جوهر الانموذج الاساس في تدريس اكتساب المفهوم ويحدد Bruner خمسة عناصر اساسية في اكتساب المفهوم هي:-

1. اسم المفهوم Name فهو كلمة يتم تعليمها لترمز لفئة معينة.
2. الامثلة (Example) وهي التي تشير الى امثلة المفهوم والاخرى التي لا تنطبق عليه والتمييز بينها يعد جزء من التعرف على المفهوم.
3. الخصائص الاساسية (Attributes) وتشير الى الصفات والمظاهر العامة والخصائص التي تمكن الطالب من وضع الامثلة ضمن فئة معينة او مجموعة محددة.
4. القيمة المميزة (Attributes Value) وتشير الى صفة المفهوم او خاصيته التي يتم التمييز على اساسها بين هذا المفهوم والاخر وهذه العملية تسهل تدريس المفهوم وتعلمه.
5. عزل القاعدة (Rule) وتمثل التعريف او العبارة التي توضح الخصائص الاساسية للمفهوم من امثلة ايجابية واخرى سلبية من ناحية ومن خصائص اساسية وغير اساسية من ناحية اخرى وتوضح القاعدة تماما طبيعة المفهوم خلال الاشارة الى جميع خصائصه او صفاته الاساسية.

كما ركز Bruner على النشاطات اللفظية او اللغة التي يتم تعلمها عن طريق الحفظ اكثر من طريقة تدريس المفاهيم فغالبا مايصعب على الافراد ادراك المفاهيم الجديدة او توضيح الخصائص الاساسية للمفاهيم المألوفة لديهم فبالغة عامل اساس في اكتساب المفهوم حيث تتركز اهميتها في الحوار المتعلق بتوضيح

الأفكار والمعاني ومن خلال تعريف المفاهيم وبيان خصائصها الضرورية وهي بذلك مستقل عن ارتباط تفكير الفرد بالأشياء والأمور الحسية المباشرة وتنهى لديه التفكير المبدع الذي يعمل على تنظيم الخبرات تنظيمًا تجريديًا أكثر عمولاً واللفة بنظر Bruner تشتمل على خطوتين أساسيتين كل خطوة تعطي للمتعلم قوة دفع نحو القيام بنشاط عقلي وهما:-

(1) تحليل المفهوم-

وهي عملية تحسيد الأمثلة المنتمية وغير المنتمية والخصائص أو الصفات والضرورية والخصائص المعيارية والقيمة المميزة في المفهوم، وفي حالة وصف شيئا قد تم اكتساب المفهوم فإنه يطلب من المتعلم وصفه في ضوء خصائصه أو التحقق من مدى قدرته في التوصل إلى أمثلة إضافية عن المفهوم من غير الأمثلة التي مرصت عليه فيما سبق.

(2) تحليل استراتيجيات التفكير لاكتساب المفاهيم:

إن النموذج Bruner لتدريس المفاهيم استهدف اكتساب المفاهيم للمتعلمين وفهم العلاقة بين الأمثلة المعروضة والخصائص أو الصفات المميزة للمفهوم ومن خلال انماط التفكير التي يستخدمها لاكتساب ذلك المفهوم، إن كلمة استراتيجية برأي Bruner تشير إلى تتابع عملية اتخاذ القرارات التي يتخذها الناس عندما يواجهون يومياً كل مفهوم من المفاهيم، وطبيعة الحال فإن تلك القرارات تتغير بحسب طبيعة المفهوم قيد البحث ويتحدد الإبداع بالسلوك المتعلق باكتساب المفهوم في نمط القرارات التي تعكس مطالب الموقف الذي يجعل الشخص فيه نفسه في اختيار آخر، إن اتخاذ مثل تلك القرارات لا يتم دائماً بالادراك الضموري لاستراتيجيات التفكير فالفرد لا يعرف كيف تعلم هذه الاستراتيجيات. وقد ميز Bruner وزملائه عام 1977 بين نوعين من الظروف أو المواقف التي يتم بها التعلم وهما الانتقاء Selection والاستقبال Reception فاستراتيجية التفكير

في ظروف التعلم الانتقائي تواجه المتعلم في البدء مجموعة امثلة دفعة واحدة وعليه ان يختار المثال المناسب من هذه الامثلة ثم يتلقى التغذية المناسبة وبعد كل عملية اختيار، ويتكرر هذه المحاولات يتم التمكن من المفهوم موضوع الاهتمام ويتميز هذا النوع الاجرائي باتاحة الفرصة امام الباحث الى طريقة المتعلم في انتقاء المثال المناسب الامر الذي يمكنه من فهم الاستراتيجيات المتبعة في حل المشكلة واتخاذ القرار الاستقبالي فيقوم المدرس اوالباحث بعرض بعض الامثلة على المتعلم مثال يتلو الاخر بطريقة عشوائية بدون اي ترتيب مسبق وذلك بعد اعلانه بالمفهوم او الصنف الذي ينطوي عليه المفهوم ثم يتلقى بعدها تغذية راجعه حتى التمكن من الوصول الى المفهوم المطلوب ويشجع في المدارس استخدام طرائق التدريس لتي تعتمد على التعلم الاستقبال اساسا لها في حين ان البيئة تحوى مثيرات وامثلة كثيرة تضم معلومات غير مصنفة او منقلمة بشكل دقيق ومن ذلك فالتلمبة بحاجة الى تعلم طرائق تفكير اخرى تساعدهم على تنظيم المعلومات الخاصة بالعالم المادي وفي تشكيل اصناف او مجموعات من البنى المعرفية تتفق وظروف الواقع العملي في الحياة، ومن خلال تلك الاستراتيجيتين الانتقالية والاستقبالية صمم Bruner ثلاث نماذج تدريسية لتدريس المفاهيم؛ الاول اكتساب المفهوم في ظل الاستقبال والثاني في ظل الانتقاء اما الثالث فيتمثل في تحليل المفهوم ويبرك كل انموذج من هذه النماذج التدريسية الثلاث بمراحل وخطوات في عملية اكتساب المفهوم ولا يسع المجال هنا لاستعراضها وسوف يقتصر الحديث عن الانموذج الانتقالي.

خطوات انموذج تدريس المفاهيم على وفق الاستراتيجية الانتقالية:-

المرحلة الاولى: تقديم البيانات والمعلومات عن المفهوم وتضمن:

- 1.1 تقديم امثلة غير مصنفة الى ايجابية او سلبية.
- 1.2 يقارن الطلبة الصفات المنتمية مع الصفات غير المنتمية.
- 1.3 يعمل الطلبة على صياغة الفرضيات ثم اختبارها.

1.4 يصوغ الطلبة تعريفا للمفهوم في ضوء الصفات المنتمية للمفهوم.

المرحلة الثانية: اختيار عملية اكتساب المفهوم وتتضمن:

- 2.1 يعمل الطلبة على تحديد المزيد من الأمثلة غير المصنفة الى ايجابية او سلبية.
- 2.2 يقوم المدرس بدعم الفرضيات بنكر اسم المفهوم او المفاهيم واعادة صياغة التعريف الخاص به بناء على خصائصه الأساسية.
- 2.3 يقترح الطلبة امثلة جديدة منتمية.

المرحلة الثالثة: تحليل استراتيجية التفكير وتتضمن:-

- 3.1 يعمل الطلبة على وصف الافكار.
- 3.2 يناقش الطلبة دور الفرضية والخصائص.
- 3.3 يناقش الطلبة نوع الفرضيات وصلحها.
- 3.4 تفذية راجعة.

التعلم الاستكشافي:

ويعني تدريس المفاهيم والمبادئ والقواعد وحل المشكلات باقل توجيه من المدرس والى جهد عقلي من جانب الطالب اذ يعتمد على نفسه باستخدام اساليب الاستبصار والمحاولة والخطأ ويرى Bruner في ذلك ان تعلم فرد ما مبدا مميذا ليس معناه حشو ذهنه بالنتائج بل معناه تعليمه المشاركة في عملية بناء المعرفة وان تعلم الفرد موضوعا مميذا ينبغي الا نعد الهدف هو تحويل الطالب الى مكتبة متنقلة من هذا الموضوع بل يجب ان يكون الهدف هو جعله يشكر بنفسه وبذلك يشارك بنفسه مشاركة فعالة في عملية الحصول على المعرفة حيث ان المعرفة عملية وليس نتيجة.

ويؤكد Bruner ان هناك اربع مزايا للتعليم الاستكشافي هي:-

1. يزيد التعلم بالاستكشاف من قدرة الطالب على الاستبقاء أي الذاكرة على الحفظ لأن الطالب ينظم المعلومات في ذهنه ويمثلها بالعقل حتى تصبح ذات معنى.
2. يؤكد التعليم بأسلوب الاستكشاف على الدوافع الداخلية أكثر من تأكيدهِ على الدوافع الخارجية لهذا لا بد من وجود دافع لدى الطالب أو رغبة في التعلم كي يتعلم بشكل فعال بالاستكشاف نتيجة لما يحصله من اشباع وتعزيز أثناء تعلمه.
3. يزيد التعلم الاستكشافي في مقدرة الطالب العقلية نتيجة استخدامه عمليات عقلية كالتوصيف والمقارنة، والتجريب والتنبؤ والاستنتاج.
4. يساعد التعلم الاستكشافي على زيادة مهارة الطالب وتطويرة من خلال الشروع بالعمل التعليمي والاستمرارية ناهيك حالات المبادأة ومهارات الاستكشاف التي يكتسبها عند تنفيذه.

وعلى الرغم من تلك المزايا إلا ان Bruner لا ينحصر دائماً الى التعلم الاستكشافي ويعدّه الشكل الوحيد للتعلم فهو لا يرى ان واجب الطلبة دائماً الاستكشاف بانفسهم حلول جميع المشكلات في ميدان معين لأن في ذلك اعتبار الاستكشاف هدفاً بحد ذاته وليس أسلوباً للتعلم، كما انه مضيق للوقت وهدراً للجهد، فليس من الممكن ان يطلب من الطلبة اكتشاف كيفية الاتصال التلفزيوني والاذاعي كما توصل اليه ماركوني وليس من الممكن ايضاً ان يطلب منهم اكتشاف الافكار العلمية والتكنولوجية التي تتواجر ضمن ثقافتهم ولكنهم يستطيعون خلال التساؤلات المستبصرة وحفز المدرس لهم ان يستكشفوا لانفسهم بعض المبادئ الأساسية التي تفسر كيفية الاتصال التلفزيوني والاذاعي وبذلك تتيح لهم مستوى من الفهم لا يمكن ان يبلغوه او يحصلوا عليه بالوسائل المتضمنة حفظ مادة الالكترونيات او الكهربائية في الكتاب المقرر او مرجع يستند اليه.

ويفسر Bruner الاستكشاف في نظريته التعليمية على أساس التصنيف Categorizing الذي يعني تكوين التصنيفات أو أنظمة الترميز Coding System وبذلك يتطلب نمط التعلم الاستكشاف في خطوات تفكير واستراتيجيات تعليمية وتعليمية تقوم على استخدام عمليات التجميع والتصنيف للمفاهيم التي تعد الأساس في تعلم بنية المادة المعرفية إضافة إلى اكتساب طريقة التفكير فيها يبنى عليها تنظيم المنهج الدراسي. وفي ذلك فمن أولى الإجراءات التي يقوم بها المدرس بحسب هذا النمط تقديم مشكله محددة للطلبة لتشكل محور تعلم الحقائق والمفاهيم والمبادئ وذلك بإثارة أسئلة منظمة تساعد الطلبة على استخدام عمليات التفكير بالوصف والتصنيف والمقارنة ومن ذلك يتطلب التخطيط للاستكشاف وقتاً أطول وجهداً أكبر من المدرس كما يتطلب تفاعلاً مباشراً بين المتعلم وموضوع التعلم بشكل نظامي منظم يسمح بربط المعارف الجديدة بالبنى المعرفية السابقة المتعلم ويدعم Bruner وجهة نظره هذه بقوله أن إدراك البنية المعرفة لموضوع ما فهو فهم المتعلم للطريقة التي تسمح لأشياء أخرى كثيرة أن ترتبط به بشكل معني وأن تعلم البنية هو باختصار تعلم كيفية ربط بعض الأشياء بعضها ببعض البعض الآخر واقترح Bruner الاستراتيجية الاستقرائية كاسلوب في التدريس الذي يبدأ من الخبرات الخاصة بالمتعلم إلى بناء أفكار عامة أو مفهوم معين وقد علق Bruner في ذلك بقوله: أن التعلم حاضر في مواقف التعلم ليس بحسب للأصغاء، فهو يعتقد أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل إذا كانت المهام تتمثل في العقل ويمكن حدوث ذلك من خلال الأصغاء، والمناقشة والقراءات والملاحظات واستخدام طرائق التفكير بحيث Bruner على التعلم الاستقرائي إذا أنه يحرص على التعلم كما أنه يؤدي إلى تشكيل المفاهيم وتتضمن الاستقراء من الخطوات التي تبدأ مع أي طالب باستكشاف النقاط الهامة بالموضوع في ذهنه وخطوات الاستراتيجية الاستقرائية هي:-

1. تقديم خبرات للطلبة كالأمثلة الخاصة بالمفهوم كي يتم اكتشافه.
2. اختيار الطلبة للأمثلة وتحديد الخصائص العامة لها وغير العامة.

3. توجيه وحت الطلية على التفكير تساعدهم في تكوين المفهوم او توليد افكار عامة.

4. توسيع فهم الطلية بالمفهوم باستخدامه بمختلف الظروف والاحداث والمواقف

لقد اثبت فاعليه هذا الانموذج في التحصيل والاكتساب وذو اثر معنوي مقارنة بالطريقة التقليدية وكان له اثرا في بعض المتغيرات التابعة الاخرى، ولجمال الانموذج اكثر فاعليه في اعتقاد بعض الباحثين فقد كيف باضافه بعض الخطوات ومنهم التميمي 1997 -

خطوات التدريس وفق النموذج Brunr المكيف عنه (النموذج التميمي 1997)	خطوات التدريس وفق النموذج يرونز الانتقالي
مثال والامثال - التعريف - تقنية راجمة	مثال والامثال - التعريف - تقنية راجمة
خطواته:- 1. تقديم المشكلة وبشكل سلال محدد يتضمن المفهوم 2. تقديم البيانات والمعلومات عن المفهوم يتضمن:- ا. عرض الامثلة واللامثلة ومن دون تحديد اي منها ينتمي للمفهوم واي منها لا ينتمي اليه. ب. مقارنة بين الامثلة ج. فرض الفرضيات حول الامثلة واللامثلة د. اكتشاف الصفات المميزة من خلال الامثلة الملتزمة للمفهوم هـ. دعم الفرضيات واختيار المناسبة منها. و. ذكر التعريف بموجب الخصائص والصفات المميزة. 3. تحليل استراتيجيات التفكير ويتضمن:-	خطواته:- 1. تقديم المشكلة 2. تقديم البيانات والمعلومات عن المفهوم ويتضمن:- ا. عرض الامثلة واللامثلة. ب. المقارنة بين الامثلة ج. فرض الفرضيات د. اكتشاف الصفات المميزة هـ. دعم الفرضيات و. ذكر التعريف بموجب الخصائص والصفات المميزة للمفهوم 3- تحليل استراتيجيات التفكير وتتضمن:- 1. مناقشة تطبيق المفهوم 4. تقنية راجمة.

<p>أ. مناقشة الطلبة لأجل تصنيف الأفكار</p> <p>ب. مناقشة تطبيق المفهوم من خلال الأمثلة</p> <p>الاضافية</p> <p>4. تعميق المفهوم وتتضمن:-</p> <p>أ. ترجمة المفهوم الى رموز تجريدية تعبر عن علاقة</p> <p>لو اشتقاق العلاقة الرياضية وتحليل وحدات</p> <p>القياس.</p> <p>ب. إعطاء تمارين ومساائل.</p> <p>ج. إعطاء أنشطة وواجبات بيتية (أنشطة تتبعية)</p> <p>5. تلخيص المعطيات التي وردت في تدريس المفهوم.</p> <p>6. اتخاذ القرار المناسب إزاء الخطوات الفيزيائية</p> <p>وتتضمن:-</p> <p>أ. تقييم البيانات.</p> <p>ب. تحليل النتائج معرفة الآثار البعيدة في البيئة</p> <p>ج. تحديد النتائج الاجتماعية المحتملة في اتخاذ</p> <p>القرار</p> <p>8. تقويم نمو تعلم الطلبة للمفهوم.</p> <p>9. تقنية راجعة بعد كل خطوة من الخطوات</p> <p>المسابقة.</p>	
---	--

النموذج خطة تدريس على وفق النموذج برونر الانتقائي:-

الموضوع: تأثيرات الحرارة على المادة الحراري

اهداف الدرس:

أولاً: الاهداف الخاصة: كما وردت في النموذج الخطوة 2 التدريسية المكيفة على وفق النموذج كانييه.

ثانياً: الاهداف السلوكية:-

- 2.1 يبين تأثيرات الحرارة على المادة.
- 2.2 يفسر ارتفاع درجة حرارة المادة عند تسخينها.
- 2.3 يفسر تغير ابعاد المادة عند ارتفاع درجة حرارتها.
- 2.4 يعطي ثلاثة امثلة لمواد صلبة، سائلة، غازية تتمدد بالحرارة.
- 2.5 يصنف الامثلة التي تعرض لمثل هذه الامثلة تتمدد طولياً واخرى سطحياً واخرى حجمياً.
- 2.6 يشتق الصفات المميزة لكل مفهوم من مفاهيم التمدد.
- 2.7 يستنتج المفاهيم الاستنباطية من الصفة المميزة لكل صنف من اصناف الامثلة.
- 2.8 يترجم المفاهيم الى رموز علائقية خاصة بكل صنف من الاصناف الثلاثة.
- 2.9 يعرف معامل التمدد الطولي بدلالة الزيادة الحاصلة بوحدة الطول.
- 2.10 يعرف معامل التمدد السطحي بدلالة الزيادة الحاصلة بوحدة المساحة.
- 2.11 يعرف معامل التمدد الحجمي بدلالة الزيادة الحاصلة بوحدة الحجم.
- 2.12 يحدد وحدة قياس معامل التمدد من العلاقة
- 2.13 يعطي مثالين اضافيين لمواد تتمدد طولياً.

- 2.14 يعطي مثالين اضافيين لواد تعتمد سطحيا
- 2.15 يعطي مثالين اضافيين لواد تعتمد حجميا .
- 2.16 يحل سؤالين يتعلقان بمعاملات التمدد الطولية، السطحية والحجمية.
- 2.17 يلخص صفات ثلاثة كل معامل تمدد من العلاقة.
- 2.18 يتخذ قرارا ازاء الظواهر الفيزيائية التي تواجهه بالبيئة مثال ذلك:-

مد الاسلاك الكهربائية في ايام الصيف الحارة

ملء الانابيب المطاطية لعجلة السيارة

سكب الشاي في القدح الزجاجي البارد

قالنا ، الوسائل التعليمية، شفافيات وجهاز التمدد، وملخص سيوري

رابعاً، اسلوب تناول الدرس:-

• المقدمة:-

يقوم المدرس بعرض موضوع الدرس، تأثيرات الحرارة على المادة \ التمدد الحراري ويمهد لهذا الموضوع بقوله ان الحرارة كما مر سابقا انها نوع من انواع الطاقة التي اذا اعطيت الى اية مادة فانها تزيد من طاقة حركة جزيئاتها وتسبب ارتفاعا في درجة حرارتها (سخونة) فحين تعرض المادة لاشعة الشمس او اي مصدر آخر ان ذلك يهثل احدى تأثيرات الحرارة في المادة، فهل يمكن ملاحظة تأثيرات اخرى للحرارة على المواد؟

ان الاجابة عن السؤال محتوى موضوعنا لهذا اليوم الذي يكتسب اهميته من ضرورة معالجة ذلك التأثير في البناء والعمران وفي الصناعة وعمل الاواني

الزجاجية لتلاية الآثار السلبية التي تتركها تلك التأثيرات الحرارية في عمل المنظمات الحرارية (الترموستات)

• العرض:-

يعرض المدرس صيغة السؤال السابق الذي يعد مشكلة تتعلق بمفهوم التمدد الحراري وبالصيغة الآتية:-

- ماذا يحدث لسلك المصباح حين مرور تيار كهربائي فيه؟
- ماذا يحدث لقطعة من الجليد عند اعطاها حرارة الى درجة 100°C .
- ماذا يحدث لسلك معدني عند تسخينه من درجة حرارة 20°C الى 80°C .
- ماذا يحدث لغاز حين وضعه في اسطوانة فيها مكبس ونرفع من درجة حرارته؟

يتوصل الطلبة بمساعدة المدرس الى افتراضات كثيرة حول الاسئلة السابقة من اجل جمع المعلومات ويمدهم المدرس بتغذية راجعة حتى يتوصلوا الى:-

- الحرارة ذات تأثير على المادة فهي تسبب زيادة في الطاقة الحركية لجزيئاتها الامر الذي يؤدي الى زيادة درجة حرارة المادة (سخونها) عما كانت عليه من قبل.
- زيادة درجة حرارة سلك المصباح الى الحد الذي يؤدي توهجه وتغير لونه نتيجة لمرور تيار كهربائي فيه.
- الجليد يكتسب حرارة ويتحول الى سائل ثم الى بخار أي تغيير من طور الجليد من صلب - سائل - غاز.
- تغير درجة حرارة السلك المعدني وطوله عما قبل التسخين.
- يدفع الغاز المكبس الى الاعلى نتيجة لتمده وكبر حجمه.

يطلب المدرس من طلابه استنتاج تأثير الحرارة من خلال المعلومات السابقة التي حصلوا عليها ويكتب ذلك بخط واضح على السبورة وعلى النحو الآتي:-

♦ الحرارة تؤثر في المواد وتسبب:-

تغيير في درجة حرارتها تغيير في لون أو شكل المادة

تغيير في حالة المادة تغيير من أبعاد المادة (التمدد الحراري)

- يوجه المدرس طلابه نحو تأثير الحرارة على المواد والتي تسبب تغييراً في أبعادها أي التمدد الحراري ويعرض اليهم الأمثلة الآتية:-

• تشقق الوعاء حين وضعه بالثلاجة	• تفتتة جو الغرفة
• انفجار قنبر الضغط	• تسميم البر والبحر
• خلق دائرة كهربائية حين تسخين السلك	• تقوس أرضيات المباني
• بمصدر حراري ووصله إلى نقطة الاتصال.	• نمو الإنسان وزيادة طوله
• الحناء وتقوس القناطر والجسور	• انفجار الانابيب لمطاطية لمجلة السيارة
• وضع أسلاك منبوبة في سطوح المباني صيفاً	• انتشار رائحة العطر في جو الغرفة
• تشقق جهاز تبريد السيارة (الراديو) شتاء	• تكسر الاقصاد الزجاجية وتشمها حين وضع سائل ساخن وهي باردة
• زيادة طول النبات خلال فترة زمنية	• زيادة طول السلك المطاطي حين سحبه
• تكسر البهاضات الجدارية للقرط	• انخفاض مستوى الماء في البورق الزجاجي بعد مدة من تسخينه.

يطلب المدرس من طليته المقارنة بين الامثلة في تحديد أي منها تمثل تمدا حراريا وأي منها لايمثل ذلك، ثم يطلب منهم تحديد تمعد المادة في الامثلة التي تمثل تمدا حراريا سواء كان ذلك التمدد بعيد واحد أو ببعدين أو بثلاث ابعاد وعلى النحو الآتي:-

- ♦ وضع اسلاك مديبة في سطوح العمارات (لا تنتمي للتمدد الحراري)
- ♦ نمو الانسان وزيادة طوله (= = =)
- ♦ زيادة طول النبات خلال فترة زمنية (= = =)
- ♦ زيادة طول السلك المطاطي حين سحبه (= = =)

اما الامثلة التي تنتمي فهي:-

- ♦ تشقق الوعاء حين وضعه بالثلاجة (ثلاثة ابعاد).
- ♦ فلق دائرة كهربائية حين تسخين السلك بمصدر حراري ووصوله الى نقطة الاتصال (بعد واحد).
- ♦ انحناء القناطر والجسور (ببعدين طول و عرض).
- ♦ تكسر الاقداح الزجاجية الباردة حين سكب سائل ساخن عليها (ثلاثة ابعاد).
- ♦ انخفاض مستوى الماء في الدورق الزجاجي بعد مدة من تسخينه (ثلاثة ابعاد).
- ♦ تكسر البياضات الجسرافية (ببعدين).
- ♦ لدونة جو الغرفة (بعد واحد).
- ♦ تسيم الثبر والبحر (بعد واحد).
- ♦ تقوس ارضيات المباني (بعدين).
- ♦ انفجار الانابيب المطاطية لمجلة السيارة صيفا (ثلاثة ابعاد).
- ♦ تشقق جهاز تبريد السيارة شتاء (ثلاثة ابعاد).

يطلب المدرس من طلابه تحديد الصفات المميزة للأمثلة التي تشير إلى تمدد حراري:

- يتوصل الطلبة بمساعدة المدرس إلى افتراضيات منها:
 - جميع الأمثلة تشير إلى زيادة في أبعاد المادة.
 - جميع الأمثلة تشير إلى ارتفاع درجة الحرارة
 - جميع الأمثلة تشير إلى التباين بين المواد في تمددها الحراري سواء كانت صلبة - سائلة - غازية نتيجة ارتفاع درجة حرارتها.
- يوجه المدرس الأسئلة الآتية إلى طلبته بناء على الافتراضيات الثلاثة السابقة:
 - ما المقصود بالتمدد الحراري؟
 - ماذا نسمي نسبة تمدد المواد الصلبة وحينما يكون في بعدين؟
 - ماذا نسمي نسبة تمدد المواد السائلة والغازية عندما تتمدد بثلاثة أبعاد؟
 - كيف تفسر عملية التمدد الحراري للمواد؟
- يتوصل الطلبة بمساعدة المدرس إلى التعريفات الآتية:-
 - تسمى الزيادة الحاصلة بأبعاد المادة عند ارتفاع درجة حرارتها درجة حرارية واحدة بمعامل التمدد الحراري.
 - تسمى نسبة التمدد الحراري ببعد واحد بمعامل التمدد الطولي وهو الزيادة الحاصلة في الطول من وحدة الأطوال من المادة عند تغيير درجة حرارتها درجة حرارية واحدة.

• تسمى نسبة التمدد الحراري بمعامل التمدد السطحي وهو الزيادة الحاصلة في مساحة وحدة المساحات من المادة عند تغيير درجة حرارتها درجة حرارية واحدة

• تسمى نسبة التمدد الحراري بثلاثة ابعاد ويمامل التمدد الحجمي وهو الزيادة الحاصلة في حجم وحدة الحجم من المادة عند تغيير درجة حرارتها درجة حرارية واحدة.

- كما يتوصل الطلبة بمساعدة المدرس وحصولهم على التغذية الراجعة الى كيفية حصول الزيادة او التمدد الطولي عند ارتفاع درجة الحرارة:

• عند ارتفاع درجة حرارة المادة نتيجة التسخين تزداد طاقة حركة الجزيئات وسعة الاهتزاز وبالتالي متوسط المسافة بين كل جزئ والجزيئات الاخرى المجاورة له منئذ يقال ان المادة قد تمددت حراريا" واذا كان اهتزاز الجزيئات في بعد واحد فان المادة تتمدد طوليا" كما يحصل عند تسخين السلك النحاسي، واذا كان الاهتزاز في بعدين فان المادة تتمدد سطحيا" كما يحصل عند تمدد ارضيات المباني والخرسانة وحجميا" من ثلاثة ابعاد كما يحصل في تمدد السوائل والغازات.

- يطلب المدرس من طلبته عرض المزيد من الامثلة من تمدد المواد طوليا"، وسطحيا"، وحجميا" ويحدد فيها الآثار الناجمة من تمدد هذه المواد.

- يناقش المدرس طلبته بشأن الأفكار التي تتضمنها الامثلة التي عرضها ويشير الى طبيعة التمدد في كل مثال والملاحظات الفعلية له في البيئة.

تعميق المفهوم-

- يحدد الطلبة بطلب من المدرس ومن التعريفات الخاصة بكل معامل تعدد العلاقة الرياضية الخاصة به حيث تتناسب الزيادة الحاصلة بالطول أو بالمساحة أو بالحجم مع طول المادة، مساحتها، حجمها على التوالي ومقدار الترقق بدرجات الحرارة قبل وبعد التسخين وكما مر سابقا فتكون الزيادة الحاصلة بالطول:

$$\Delta L = L \Delta T \quad \text{الزيادة بالطول}$$

$$\Delta L = L \Delta T \quad \text{معادلة ثابتة}$$

$$= \Delta L / L \Delta T \quad \text{معامل التمدد الطولي}$$

وينفس الطريقة فإن معاملي التمدد السطحي β والحجمي:

$$\beta = \Delta A / A \Delta T \quad = \Delta V / V \Delta T$$

- يطلب المدرس من طلبته اشتقاق وحدة القياس لكل معامل فتكون من القانون:-

$$1/C, 1/K, 1/F$$

- يوجه المدرس سؤالاً يطلب فيه من طلبته تحديد العلاقة بين معاملي التمدد السطحي والطولي من جهة ومن جهة أخرى معاملي التمدد الحجمي والطولي حيث

$$\beta = 2 \alpha \text{ or } \alpha = 3\alpha$$

- يقدم المدرس تغذية راجعة بعد كل اجابة من اجل تصحيح الاجابة والتوصل الى الحل الصحيح.
- يعطي المدرس التمارين والمسائل الخاصة لاجل تعميق المفاهيم السابقة مثل:-

1. مطلوب من مهندس بناء قنطرة فعمل على استخدام ساق من الحديد طوله 50cm عند درجة حرارة 20c ورفع درجة حرارته الى 100 c فوجد طوله 50.048 cm فما اجراءات المهندس في بناء القنطرة؟
2. في وقت متأخر من الليل ملء مالك سيارة خزان وقودها بالبنزين تماما ثم اوقفها في الكراج وكانت درجة حرارة البنزين 68 k بينما كانت سعة الخزان 16gal وعندما عاد في اليوم التالي كانت الشمس قد سخنت البنزين الى درجة 131 F ماكمية البنزين التي هاضت من الخزان اذا علمت ان معامل التمدد الحجمي للبنزين $0.95 \times 10^{-3} \text{ c}^{-1}$ ؟

• التلخيص:-

- يطلب المدرس من طلبته تلخيص المعطيات التي وردت في تدريس المفهوم مثال ذلك:-

ان المواد تزداد ابعادها نتيجة ارتفاع درجة حرارتها بسبب ازدياد طاقة حركة جزيئاتها وبالتالي اهتزازها من مواضع استقرارها مما يسبب زيادة في متوسط المسافات بين كل جزيئ والجزيئات المجاورة له ويقال عندئذ ان المادة قد تمددت.

• اتخاذ القرار:-

- يقدم المدرس مجموعة من الظواهر الفيزيائية ويطلب من طلبته اتخاذ قرارا مناسباً ازاء كل ظاهرة مثال ذلك:-

1) يكلف مهندس بمد اسلاك كهربائية من بغداد الى البصرة شأن اجراءاته (البداخل) -

- بحسب معامل التمدد الطولي لمادة السلك يعد معرفته اقصى درجة حرارة وادنى درجة حرارة للجو.
- بحسب المسافة بين بغداد والبصرة لتحديد طول السلك المطلوب.
- يضيف طول افتراضي للطول الاصلي.
- يقسم المسافة الكلية الى مراحل حسب المناطق.
- تحسب الزيادة بالطول لمترواحد من مادة السلك بتغير درجة حرارته.

• القرائن -

حساب الزيادة بطول مترواحد من مادة السلك بتسخينه ضمن حدود الفرق بدرجات حرارة الصيف والشتاء وتم تضرب بالبعد الحقيقي بين بغداد والبصرة ويكون الناتج طول السلك.

• الآثار -

- لتوتر الاسلاك في الشتاء يسبب آثار سلبية كما انقطاع التيار الكهربائي والحوادث نتيجة تقطع الاسلاك.
- عندما يكون طول السلك كبيرا" يؤدي الى تدليه في الصيف وربما يمس سطح الارض او المباني ويسبب حوادث مؤسفة وربما حرائق.
- هدر الاقتصاد والجهود.

(2) انفجار الانابيب المطاطية لمجلة السياة صيفاً.

البيئات-

- تجنب السير في الشوارع وبخاصة وقت الظهر.
 - ملأ اطار السيارة بكمية هواء مناسبة.
 - تبليط الشوارع بالحرسانة والابتعاد عن الاسفلت.
 - تبديل الاطارات بأطارات جديدة مصنوعة من الكتان.
 - حمل ائقال او اشخاص تتفق مع حمولة السيارة.
- القرار-

ملأ اطار السيارة بكمية مناسبة في الصيف تكون اقل من تلك الكمية التي يزود بها الاطار في الشتاء للسماح للهواء في الانبوب المطاطي بالتمدد نتيجة لأرتفاع حرارة الجو والشارع في الصيف.

• الأثار-

- حوادث مؤسفة في الشارع قد تؤدي الى الموت.
- الاهدار بالافتصاد الذاتي والوطني.
- الازهاج المتسبب من دوي انفجار الاطار.
- عرقلة لحركة المرور في الشارع.

(3) تهشم قناني التصريبات الغازية والأواني في المجمدة عند وضعها لمدة طويلة -

• المبدأ -

- ابدال القناني الزجاجية او الاواني المعدنية بقناني واواني من المطاط.
- عدم وضع القناني والأواني في المجمدة بل في الحافظة او الثلج.
- عدم نسيانها لمدة طويلة بل وضعها لفترة محدودة من الزمن قبل التصلب.

• الأثر -

- تؤدي الى الاصابة بجروح.
- تشقق وتقبب بالجدار الداخلي للمجمدة.
- هدر بالاقتصاد البشري والوطني نتيجة تعطيل المجمدة او تهشم القناني والأواني.

• التقويم -

- يوجه المدرس اسئلة لتقويم نمو تعلم طلبته للمفاهيم الواردة.

1. لماذا يكون التمدد الحقيقي للغاز معادلاً لتمدده الظاهري؟
2. ما العوامل التي يتوقف عليها تمدد المواد؟
3. ما علاقة التمدد الحراري بدرجات حرارة المادة؟

- يقدم المدرس تغذية راجعة بنوعيتها التصحيحية والبنائية لتمثيل استجابة طلبته.

- الواجب النهائي: اكمال حل المسائل التي تم حلها بالمدرس.

• المصادر:

1. بوش، ف اساليب الفيزياء، طه، ترجمة سعيد الجزيري وآخرون، الدار السولية للنشر والتوزيع - القاهرة، 1989.
2. سشوم، دانييل، الفيزياء الجامعية، ترجمة عمر الفاروق وآخرون، مؤسسة الاهرام، القاهرة، 1981.

ثالثا، النموذج (Merrill & tennyson) الاستنتاجي:

لقد صمم (Merrill & tennyson) نموذجهما لتدريس المفاهيم نتيجة لجهدهما الكبير الذي بذلاه في مجال استراتيجيات التدريس وقد تم بناء هذا النموذج على الافتراضات الأساسية تخضع للاختبار والتطبيق في داخل غرفة الصف الدراسي ويرى كل من Merrill & tennyson ان الهدف من تدريس المفاهيم من حيث درجة تعقيدها أو جمع أمثلة ايجابية للمفهوم والاستجابة لها بالرمز أو الإشارة وتباين طبيعة المفاهيم من حيث درجة تعقيدها أو تركيبها أو أساسها المنطقية زاد الاهتمام في الوقت الحاضر بضرورة وجود نظرية في التعليم تكون ذات ارتباط وثيق بنظريات التعلم ونتيجة لهذا الاهتمام برزت عدة محاولات لوضع نظرية في التعليم تقوم على اساس الافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق في داخل الصف وتهتم بما يحدث للمتعلم نفسه قبل وفي أثناء وبعد العملية التعليمية وتؤكد هذه النظريات على ما يمتلكه الفرد من قدرات واستعدادات وبناء معرفي قبل مواجهته للمواقف التعليمي ثم متابعة المتعلم اثناء تعلمه من طريق توضيح كيفية تحسين ادائه ورفع مستواه بواسطة تنظيم المعلومات ومراعاة ملائمتها لقدراتها مع مراعاة طريقة عرض المادة واستخدام الوسائل التعليمية واختيار انسب الطرق والاساليب لتدريس كل مادة على حدة أو الاسم للمفهوم وأن اكتساب التلميذ للمفهوم يتمثل في قيامه بتصنيف خصائص المفهوم وسماته بنفس الطريقة التي يقوم بها المعلم، من خلال تقديم التعريف ثم تقديم الشواهد حتى يقوم المتعلم بالسلوك التصنيفي.

وتعليم المفهوم وضعا tennyson & Merrill مجموعة من الخطوات التي تعد التوجيهات التي ترشد المعلم نحو اختيار الطريق السليم في تحديد الإستراتيجية واستخدامها بالشكل الصحيح لتدريس المفاهيم وهذه الخطوات هي:

1. تحديد كونه تدريس المفهوم ضروريا أم لا:

تعد هذه الخطوة مهمة جدا في تحديد المعلم للمحتوى الدراسي الذي يراد تعليمه للتلاميذ من حيث تحديد المفاهيم العلمية التي يرى المعلم ان التلاميذ بحاجة الى تعلمها وان السلوك المطلوب والاستجابة التي يرغب المعلم في إحداثها بخصوص مادة تعليمية معينة يعتمد في ذلك على ظروف التلاميذ لان الكتاب المدرسي او أي مصدر آخر لا يقرر ان أي المفاهيم التي ينبغي تدريسها وأي المفاهيم ينبغي تركها ويبقى الاختيار الى المعلم في تحديد المفاهيم التي يجب ان يعلمها للتلاميذ. وقد وضع tennyson & Merrill عدة شروط يمكن من خلالها ان يقرر المعلم ان تدريس هذا الموضوع يتم على اساس تعليم المفهوم ام لا ومن هذه الشروط:

أ. وجود بعض المصطلحات او الكلمات الجديدة في محتوى الدرس: يستطيع المعلم من خبرته الشخصية بالموضوع الذي تم تدريسه ومن معرفته السابقة بمستوى تلاميذه من ان يحدد ان محتوى المادة يتضمن مصطلحات او كلمات جديدة وتتمثل هذه الكلمات والمصطلحات صموية على التلاميذ وتمثل صنوها لاشياء او احداث او رموز ويرى المعلم ان على التلاميذ تعلمها وفهمها ومن الامثلة على ذلك (في العلوم) الخلية، انحسرات، الطيور، اللبائن، ذوات الدم الثابت الحرارة، الزواحف... الخ.

ب. اذا تطلبت مادة الدرس استعناء تعريف لبعض المصطلحات او الرموز او الجمل المميزة للمفاهيم فهذا يتطلب من المعلم ان يعطي هذه المصطلحات بدرس في المفهوم وعليه ان يتفحص كل مصطلح ليتأكد من ان التعريف يشير الى احداث او رموز او لاشياء محددة ويمثل كلمة لصفة وليس لحالة خاصة من ذلك الصنف وعلى المعلم ان يختار المصطلحات او الكلمات

الجوهرية في الموضوع ومن الأمثلة على ذلك تعريف الكثافة، النسبة، الفقرات، المساميات.

ج. استخدام القاعدة، عندما يتطلب محتوى المادة استخدام قاعدة يجب على المعلم أن يحرص تلك القاعدة وأن يحضر دروساً للمفاهيم المهمة التي تتضمنها تلك القاعدة، وتتألف كل قاعدة من سلسلة من المفاهيم وإذا أريد للتلاميذ أن يكونوا قادرين على استخدام قاعدة بشكل فعال وجب على التلاميذ فهم كل واحد من المفاهيم المستخدمة وإعطاء الشواهد على كل مفهوم فلتدريس القاعدة التالية (الكثافة هي كتلة وحدة الحجم) إن المفاهيم المكونة هي: الكثافة، الكتلة، وحدة الحجم، ولإستخدام هذه القاعدة يجب أن يكون التلميذ قادراً على تحديد مفهوم الكتلة ووحدة الحجم.

د. عندما يقدم محتوى الدرس من خلال سلسلة من الخطوات المتتابعة المترابطة ومن الأمثلة في مادة العلوم يتطلب الأمر استخدام المجهر سلسلة من الخطوات كاحضار شريحة زجاجية مبللة أو استخدام قطرة من ماء بركة، فقدره التلميذ على القيام بهذه الخطوة يمكن جعلها سهلة إذا أعطى التلاميذ درساً مفيداً في المفهوم يتعلق في الفرق بين شرائح زجاجية مبللة من شرائح زجاجية جافة.

هـ. تحديد الأجزاء: تتطلب مادة الدرس أحياناً تعيين أجزاء وحدة تركيبية أو جهاز معين (ومثال على ذلك الجهاز الهضمي في الإنسان) مثالاً يتركب من الفم، البلعوم، المريء، الأمعاء... الخ، وترتبط هذه الأجزاء معاً بوحدة تركيبية واحدة ومثل هذه الأجزاء يكون تعليمها على أساس المفاهيم وذلك بمطابقتها على حيوانات أخرى فإذا قام المعلم بتطبيق هذه الأجزاء على الإنسان فقط فإن هذه الأجزاء تعد حقيقة خاصة وليس مفهوماً أما إذا تم تطبيقه على حيوانات متعددة فإن كل جزء يعد مستقلاً له أمثلة خاصة وفي هذه الحالة يدرس كل جزء على أساس المفاهيم.

2. تعريف المفهوم:

قبل ان يصمم المعلم درساً في المفهوم المراد تعليمه للتلاميذ يتوجب عليه تعريف صنف الاشياء او الرموز او الاحداث التي تكون المفهوم المراد تدريسه وتشمل عليه تعريف المفهوم ثلاث خطوات هي:

1. تعيين اسم المفهوم الذي يستخدم في تحديد الصنف العام وقد يتخذ اسم المفهوم عدة صيغ او كلمات او جمل او يعبر عنه برمز معين والصفة الأكثر استخداماً هي كلمة جديدة ذات معنى خاص يتطلب من التلميذ ان يفهمه وان يكون قادراً على استخدامها في المواقف الجديدة ومن الامثلة على ذلك في العلوم اللبائن، الاسماك، البرمائيات، الحيدان، الطيور، الزواحف... الخ، ومن هذه المفاهيم يكون اسم المفهوم عبارة عن كلمة واحياناً يكون اسم المفهوم أكثر من كلمة او جملة ومن الامثلة على ذلك الانشطار الانشائي، المواد الموصلة، ذوات الفلقتين، المعادلة الكيميائية او يعبر عن اسم المفهوم برمز معين ومن الامثلة على ذلك الاشارات المستخدمة في التحشير من بعض المواد في العلوم مثل الكهرباء والسوموم، H_2O ، DNA ، RNA .

ب. تحديد الخصائص الأساسية المهمة وغير الأساسية للمفهوم وتسمى أيضاً الخصائص الحرجة وغير الحرجة ويقصد بالخصائص الحرجة هي الخاصية الضرورية التي يتسم من خلالها تقرير عضوية صنف معين (تحديد أعضاء الصنف) أما الخاصية غير الحرجة وتسمى أيضاً بالصفة (المتفايرة) فهي خاصية مشتركة بين بعض أعضاء الصنف وليس جميعها ولا تعد ضرورية لتقرير أعضاء الصنف وتعتمد الصفات الأساسية (الحرجة) شرطاً أساسياً ومهماً في تحديد أعضاء الصنف أو المجموعة وإذا فقد المثال المعين لصفة أساسية فإنه لا يعد عضواً في الصنف فعندما تحدد صنف اللبائن فإن الصفات الأساسية المهمة (الحرجة) في هذا المفهوم هي (تتكاثر بالولادة وتتغذى صفارها على اللبن، ويغطي جسمها الشعر أو الصوف أو الفرو ومن ذوات الدم الثابت)، أما الصفات الأساسية (المتفايرة) التي تظهر بين أفراد صنف اللبائن فهي مثلاً

الإنسان من اللبائن منتصب القامة ويمشي على زوج من الأطراف احتواء الجمل على السمات، امتلاك الكنغر لكيس في بطنه يساعد على حمل أطفاله عند الهرب وتغير ذلك من الأمثلة.

ج. كتابة تعريف المفهوم: إن تعريف المفهوم عبارة عن جملة إنشائية أو عبارة تعني كل صفة من الصفات الأساسية (الدرجة) وتوضح كيفية ارتباط هذه الصفات.

ويقسم tennyson & Merrill المفاهيم بحسب العلاقات التي تربط الخصائص المميزة أو الحيوية بثلاثة أنواع:-

1) المفاهيم الوصلية أو التجميعية Conjunctive Concepts.

وهي المفاهيم التي تتطلب وجود جميع الصفات الأساسية (الدرجة) فيها حتى يمكن تمييزها ويستخدم الحرف (و) في الربط بين هذه الخصائص معاً والتي تظهر واضحة في التعريف فلو فرضنا تدريس مفهوم ما من نوع مفاهيم الوصل ينبغي أن يتضمن التعريف جميع الخصائص الأساسية لذلك المفهوم.

فعند تعليم مفهوم (الطيور) مثلاً ينبغي أن يتضمن التعريف جميع الخصائص الأساسية (الدرجة) أو المميزة لمفهوم الطيور وطبيعة العلاقة التي تربط هذه الخصائص. فعند تعريف مفهوم الطيور وهي "عبارة عن حيوانات فقارية ويغطي جسمها الريش وتمتلك المناقير ولها القابلية على الطيران ودرجة حرارة أجسامها ثابتة وترقد الاناث على البيض" يحدد هذا التعريف الخصائص المميزة للطيور والعلاقات التي تربط بين هذه الصفات التي تربط بأداة الربط (و) كمما مبرين بالتعريف.

(2) المفاهيم المفصلة أو المتفرقة Disjunctive Concepts:

وهي المفاهيم التي لا تحتاج بالضرورة إلى وجود جميع الخصائص الأساسية (الدرجة) في المثال حتى يكون دليلاً على المفهوم وأن وجود خاصية حرجية في الشيء أو جزء من هذه الخصائص المميزة تجعله مثالاً على المفهوم ويستخدم حرف العطف (أو) في توضيح الخصائص المميزة لمفاهيم الفصل (المتفصلة) ومن الأمثلة على المفاهيم المتفصلة في مادة العلوم، مفهوم الكائن الحي الذي قد يكون حيواناً أو نباتاً ومفهوم الجنس الذي يكون ذكراً أو أنثى ومفهوم حالات المادة التي تكون صلبة أو سائلة أو غازية.

(3) المفاهيم العلائقية أو العلاقات Relation Concepts:

وهي تلك المفاهيم التي يحدد فيها أعضاء الصف بناءً على علاقات مكانية أو زمانية تربط بين خاصيتين أساسيتين أو أكثر ومثال على ذلك مفهوم السرعة الذي يرتبط بخصائص الزمن وخصائص المسافة إذ أن السرعة (معدل المسافة المقطوعة في وحدة الزمن).

3. جمع شواهد المفهوم:

يقوم المعلم بتجميع شواهد المفهوم المراد تعليمه للتلاميذ ويقصد بشواهد المفهوم مجموعة الأمثلة واللامثلة المناسبة لتوضيح المفهوم أو بعبارة أخرى هي الأعضاء المنتمية للمنصف والأعضاء غير المنتمية له، وهناك تسمية أخرى يمكن أن نطلق على هذه الخطوة هي الأمثلة الإيجابية والأمثلة السلبية.

ويرى tennyson & Merrill إن عملية جمع الشواهد للمفهوم تتطلب من المعلم أن يقرر صيغة الشواهد التي تمثلها شواهد المفهوم وقد قسمها إلى ثلاثة أشكال كالآتي:-

أ. معرفة المرجع الحقيقي للشيء أو الرمز كما هو في الواقع أو الخيال وهنا يعطي المعلم الأمثلة من واقع التلميذ والأمثلة الأصلية أو الحية للمفهوم فمثلاً عند تدريس مفهوم الطيور يمكنه أن يجلب الطائر مجموعة من الطيور للتلاميذ لدراستها.

ب. التمثيل المشابه شكلاً ويقصد بذلك أن الأمثلة التي يعرضها المعلم على المفهوم تكون مماثلة في شكلها وخصائصها للمفهوم المراد تعليمه للتلاميذ وهنا يعبر عنها بصورة أو نموذج أو فلم تعليمي.

ج. التمثيل الرمزي ويقصد به إعطاء الأمثلة التي تمثل المفهوم بشكل رموز أو كلمات تحل محل المرجع أو المفهوم وهذا النوع من الأمثلة يستخدم في توضيح المفاهيم المجردة ويمكن أن يعبر عن مثال الطيور بالوصف عن طريق الكلام.

ويرى tennyson & Merrill إن عملية جمع شواهد المفهوم تتم من خلال تطبيق قاعدتين مهمتين هما:-

أولاً: تباعد الأمثلة بمعنى اختلاف كل مثال عن المثال السابق له والذي يليه.

ثانياً: مقابلة الأمثلة السلبية، بمعنى اقتران الأمثلة الإيجابية بالأمثلة السلبية بشكل أزواج متقابلة (مثال - لا مثال).

4. تقدير صعوبة شواهد المفهوم:

تعتمد هذه الخطوة من الخطوات الضرورية التي يجب أن يقوم بها المعلم في تقديره لصعوبة الأمثلة والأمثلة للمفهوم المراد تعليمه للتلاميذ، فعند جمع الأمثلة على المفهوم ينبغي أن تقدر صعوبتها كما يراها التلاميذ وليس كما يراها المعلم وهذه الخطوة يقوم بها المعلم قبل تدريسه للمفهوم.

ويرى tennyson & Merrill بالإمكان تقدير صعوبة الشاهد (المثال) عن طريق احتمالية شاهد معين بشكل صحيح من عينة التلاميذ ثم يتم إعطاؤهم

التعريف ويمكن تقدير صعوبة الأمثلة واللامثثلة وذلك من طريق قيام المعلم باختيار عينة ممثلة من التلاميذ وإعطائهم تعريف المفهوم ثم عرض مجموعة من الأمثلة واللامثثلة بترتيب عشوائي من أجل تصنيفها إلى أمثلة تنتمي للمفهوم وأخرى لا تنتمي وذلك من طريق استخدام التعريف وبعد ذلك يقوم المعلم بحساب المعدلات المئوية لكل مثال من طريق تقسيم عدد الإجابات الصحيحة على العدد الكلي للطلاب إذ يعد المثال أو اللامثال صعباً إذا كانت نسبة إجابات التلاميذ لا تصل إلى 30% لأن قدرة التلاميذ التمييزية له كانت منخفضة وبعد المثال واللامثال متوسط الصعوبة إذا كانت نسبة إجابات التلاميذ بين (30% - 70%) لأن التلاميذ لهم قدرة تمييزية متوسطة بينما يعد المثال واللامثال سهلاً إذا كانت نسبة إجابات التلاميذ له أعلى من (70%) لأن قدرة التلاميذ التمييزية عالية ويستفيد معلم العلوم من هذا الاجراء من أجل مراعاة تدرج الأمثلة بحسب مستوى صعوبتها عند استخدامها في تدريس المفهوم.

5. إعداد اختبار تشخيصي لتصنيف الشواهد الجديدة:

تتمثل هذه الخطوة بقيام المعلم في إعداد اختبار تشخيصي لتصنيف الشواهد الجديدة للمفهوم ويهدف هذا الاختبار إلى معرفة كون التلاميذ قادرين على إعطاء السلوك التصنيفي الصحيح للمفهوم أم لا وهذه العملية مهمة لتشخيص أداء التلاميذ والأخطاء التي يقعون فيها ووضع العلاج المناسب لما قد يحدث من أخطاء ويكون الاختبار كما يراه المعلم في شكل من الأشكال الموضوعية للاختبار (الصوابية، الخطأ، المقابلة، الاختيار من متعدد، التكميل) وتلعب هذه العملية دوراً هاماً في انماء الأداء الآتية:

- أ. التصنيف الصحيح ويعني قيام التلاميذ بتصنيف المثال مثلاً واللامثال مثلاً.
- ب. خطأ التعميم المفرط. ويعني قيام التلاميذ بتصنيف اللامثال مثلاً.
- ج. خطأ التعميم الناقص ويعني قيام التلاميذ بتصنيف المثال كاللامثال.

د. الفهم الخاطئ ويعني قيام التلاميذ بتصنيف المثال كلالامثال واللامثال
مثلاً.

وتعطي درجات للاختبار ولتحديد مقدار الخطأ من كل نوع وذلك من أجل تشخيص نوع الخطأ الذي يقع فيه المتعلم ومعالجة خطأ التعميم المفرط يعطي المعلم أمثلة ولا أمثلة إضافية على المفهوم ويركز في ذلك على إظهار الخصائص المميزة في المثال والخصائص المتغيرة في اللامثال وقاعدة عزل الخاصية. أما معالجة خطأ التعميم الناقص فيقوم المعلم بعرض أمثلة ولا أمثلة إضافية تكون أكثر صعوبة تنوعاً من الأمثلة واللامثلة السابقة وهنا يؤكد المعلم قاعدة مقابلة اللامثال وقاعدة عزل الخاصية التي تركز انتباه المتعلم إلى الخصائص المميزة للمفهوم في الأمثلة. أما في حالة وقوع التلاميذ في الفهم الخاطئ للمفهوم فإن عمل المعلم الإضافي لمعالجة هذا الخطأ يتمثل في استخدام الاستراتيجية التي تركز قاعدة مقابلة اللامثال وقاعدة تباعد المثال التي تركز على تمييز الخصائص المتغيرة في الأمثلة التي قد تسبب في تضويف تعلم المفهوم فضلاً عن استخدام قاعدة عزل الخاصية التي تركز انتباه التلاميذ على الخصائص الحرجة وإظهارها بشكل لافت للانتباه لاستخدامها في تمييز المثال عن اللامثال.

6. استخدام قاعدة عزل الخاصية:

في هذه الخطوة يقوم المعلم بعزل الخصائص الأساسية والمهمة وإظهارها بشكل بارز في المثال وعدم إظهارها في اللامثال ويمكن عزل الخصائص الحرجة باستخدام بعض الوسائل أو الأدوات التي تساعد في تركيز انتباه التلاميذ على الخصائص الأساسية في الأمثلة الإيجابية أو المتغيرة بشكل مباشر مع التركيز على غيابها في اللامثال لكي يمنع المعلم حدوث الالتباس الذي قد يحصل للتلاميذ عند تشابه الخصائص المتغيرة خلال مقابلة المثال مع اللامثال.

وهناك عدة وسائل تزيد من تركيز الانتباه لدى التلاميذ ويمكن استخدامها في قاعدة عزل الخاصية منها استخدام الألوان والتظليل والرسوم التوضيحية والتفصيل والرموز الخاصة والوسائل السمعية والشرح والتوضيح البسيط وهناك عدة وسائل يمكن أن تستخدم من إبراز الخصائص المهمة في العلوم كاستخدام الألوان بالتركيز على الصفة واستخدام الرسوم التوضيحية.

7. تصميم استراتيجيات مناسبة لتدريس المفهوم:

يرى tennyson & Merrill أن الاستراتيجيات التي تصمم لتعليم المفهوم تتضمن تقديم العموميات وهذه العموميات هي (تعريف المفهوم - الخصائص المميزة للمفهوم - الأمثلة والأمثلة) وتمثل العموميات بحسب tennyson & Merrill المكونات أو العناصر الأساسية للمفهوم والتي ينبغي للمعلم أن يقدمها للتلاميذ عند قيامه بمهمة تدريس مفهوم معين. ويتم تقديم هذه العموميات من خلال:

أ. العرض الشارح Expository Presentation.

تقدم المعلومات من جانب المعلم دون تكليف التلاميذ بشيء حول المعلومات والخصائص المرتبطة بالمفهوم. بمعنى آخر أن دور التلميذ هو الاستماع فقط دون أن يحثه المعلم على إعطاء استجابة دقيقة نحو المعلومات المتعلقة بالمفهوم.

ب. العرض الاستجوابي Inquistory Presentation.

وهو عرض يقدم للمعلومات ويتطلب من التلميذ إجابة صريحة حول هذه المعلومات. وقد قسم tennyson & Merrill أشكال تقديم المعلومات إلى أربعة أنماط هي:

(1) التعريف الشرح (القاعدة)؛

وهو عرض يقدم اسم المفهوم وخصائصه وأمثلة دون توجيه أي سؤال إلى التلاميذ يتطلب منهم استدعاء هذه المعلومات.

(2) التعريف الاستجوابي؛

وهي الطريقة التي تقدم اسم المفهوم وتعريفه بطريقة تسأل التلاميذ أن يعطوا أو يتذكروا اسم المفهوم أو تعريفه أو خصائصه الحرجة.

(3) الشواهد الشارحة؛

وهي الطريقة التي تقدم الأمثلة واللامثلة للتلاميذ على المفهوم ويرتبط متزامن ولؤكد القاعدة عزل الخاصية.

(4) الشواهد الاستجوابية وتسمى بالتدريب؛

وهي الطريقة التي تعرض الأمثلة واللامثلة على المفهوم ويتطلب من التلاميذ تحديد الخصائص وتصنيفها إلى أمثلة واللامثلة.

وقد حدد tennyson & Merrill عددا من الاستراتيجيات التي تشترط تقديم العموميات وهذه الاستراتيجيات تتماشى مع الطريقة الاستنتاجية إلى حد معين، ولقد اقترح tennyson & Merrill استراتيجيات محافظة تستخدم خطوات محددة ثابتة هي (القاعدة - الشواهد - الأمثلة واللامثلة - التدريب) وهي أنواع؛

أ. الاستراتيجية الأولى:

تتألف من الخطوات الآتية:

1. يعرض المعلم التعريف أو القاعدة التي يريد أن يكسبها التلاميذ.
2. تقديم أمثلة ايجابية على المفهوم.
3. تقديم تدريبات جديدة على المفهوم غير التدريبات التي أعطيت في الأمثلة.

ب. الاستراتيجية الثانية:

تتكون الاستراتيجية الثانية من الخطوات الآتية:

1. يعرض المعلم التعريف أو القاعدة التي يرغب في أن يكسبها التلميذ.
2. تقديم أمثلة ايجابية على المفهوم مع لفت انتباه التلميذ إلى الصفات المميزة للمفهوم.
3. تقديم تدريبات على المفهوم تتضمن الخصائص المميزة للمفهوم.
4. تقديم تغذية راجعة ليتعرف التلميذ على خطئه.

ج. الاستراتيجية الثالثة:

تتألف من الخطوات الآتية:

1. يقدم المعلم تعريف المفهوم أو القاعدة الذي يريد أن يكسبها التلاميذ.
2. يقدم أمثلة ايجابية تنطبق على المفهوم وأمثلة سلبية لا تنطبق على المفهوم.
3. يركز في تقديم الأمثلة الدالة على إظهار الصفات المميزة للمفهوم وتكون الأمثلة متنوعة.
4. يقدم تدريبات على المفهوم.
5. يقدم تغذية راجعة ليتعرف التلميذ خطأه.

د. الاستراتيجية الرابعة:

تتألف من الخطوات الآتية:

1. يقدم المعلم تعريف المفهوم او القاعدة المراد تعليمها.
2. يقدم امثلة ايجابية للمفهوم وامثلة سلبية بحيث تتضمن هذه الامثلة (الايجابية او السلبية) ما ياتي:

أ. اظهار الصفات المميزة (المعرفة).

ب. تنوع الامثلة.

ج. التدرج من السهل إلى الصعب.

3. يقدم المعلم تدريبات على المفهوم ايجابية وسلبية غير التدريبات الواردة في النقطة رقم (2) وبصورة عشوائية ويطلب المعلم من التلاميذ ان يضعوا اشارة (صح) امام المثال الذي ينطبق عليه المفهوم او اشارة (خطأ) امام اللامثال.
4. يقدم المعلم تغذية راجعة تركز على الصفات المميزة (المعرفة).

وتكون هذه الاستراتيجية استراتيجية متكاملة وتشتمل على جميع المتغيرات في الامثلة واللامثلة التي من شأنها ان ترفع مستوى الاداء التصنيفي بحسب نموذج Merrill & Tennyson اعتمد الباحث هذه الاستراتيجية في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عينة البحث الحالي باستخدام الخطوات التعليمية الآتية:

1. تحليل محتوى المادة التعليمية وتحديد المفاهيم المراد تعليمها وتحضير الدروس التعليمية لها بحيث تتضمن الاهداف التدريسية وتعريف المفهوم والامثلة واللامثلة على المفهوم.
2. تزويد التلاميذ بالاهداف التعليمية لكل درس قبل القيام بمهمة التدريس.

3. تقديم تعريف للمفهوم بحيث يتضمن اسم المفهوم وخصائصه الحرجة والعلاقات التي تربطها.

4. تقديم مجموعة من الامثلة واللامثلة على المفهوم بحيث تراعى فيها:

أ. اظهار الصفات الحرجة (المعرفة).

ب. تنوع الامثلة.

ج. التسرح في مستوى صعوبة الامثلة واللامثلة بحيث يبدأ بالسهل منها والانتقال تدريجيا نحو الاصعب.

5. تقديم التدريب الاستجوابي ويتضمن تقديم الامثلة واللامثلة الجديدة على المفهوم بترتيب عشوائي وبطريقة تتطلب من التلاميذ تصنيفها إلى ما هو مثال ينتمي للمفهوم وإلى ما هو ليس بمثال على المفهوم مع توضيح سبب ذلك.

6. تقديم التعزيز المناسب او التدفعية الراجعة التصحيحية بعد صدور الاستجابة مباشرة.

8. التقويم التكويني والختامي:

يتم في هذه الخطوة تقويم فمائية المواد الدراسية لفرض تحسين التدريس وتتم هذه الاجراءات كما ياتي:

1) مراجعة المحتوى ونقده من جانب مستشارين او خبراء في المادة التدريسية:

يتم هذا الاجراء من طريق مراجعة محتوى المادة الدراسية من جانب مستشارين وخبراء ومختصين في تلك المادة للاستفادة من ارائهم واخبارهم حول التعريفات والتصنيف وجمع الشواهد ويجب ان تتفق اراؤهم إلى حد كبير مع اراء المعلم.

(2) تجربة واحد - لواحد:

حيث ينشط التلاميذ ويلاحظه المعلم ويكتب عنه ما يشبه التقرير ويراعي ان يشجع التلاميذ، على كتابة ملاحظاته حول المواد التدريسية وتشجيعه على النقد والعمل معه لتوضيح مختلف اجزاء المادة التعليمية إلى تحتاج إلى تفسير والايضاح وان يطلب المعلم من التلاميذ النقطة في اجاباتهم خلال الاختبارات او المناقشات التي يعرض لها التلاميذ.

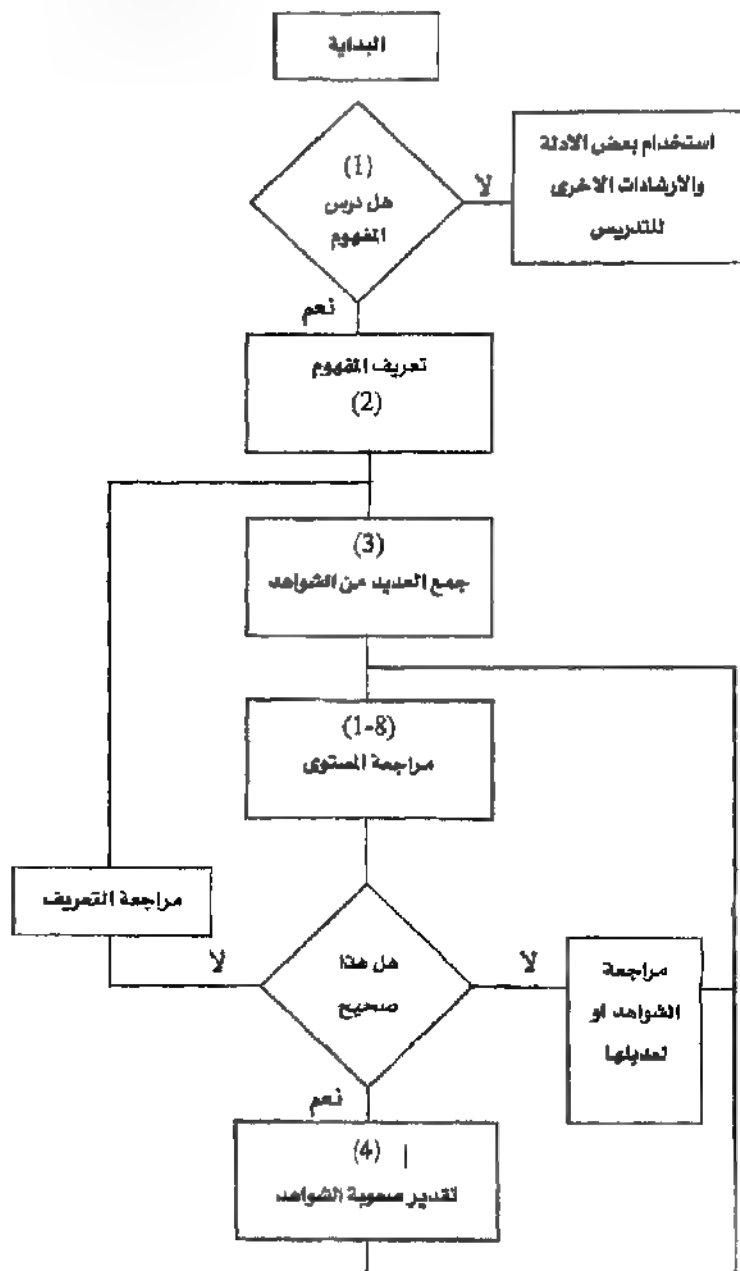
(3) تجربة المجموعة:

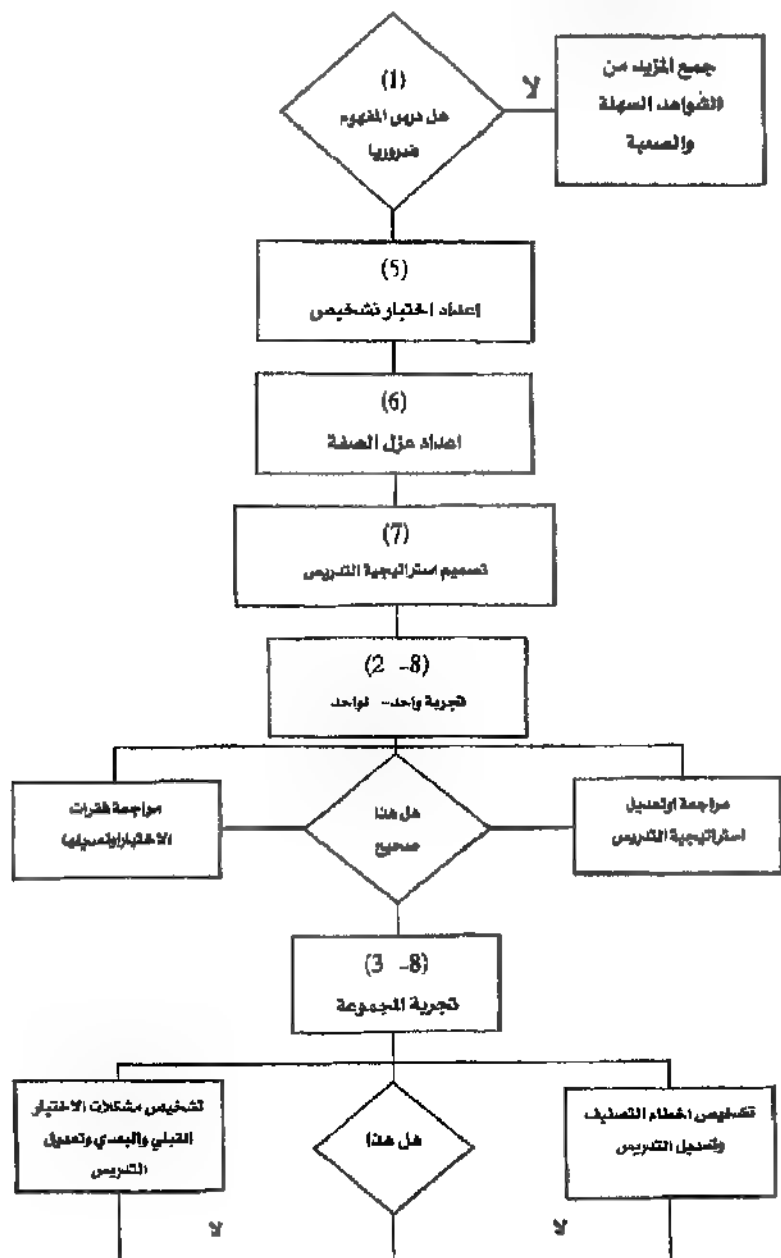
ويتمثل الهدف من تقويم اداء تلاميذ المجموعة في الحصول على معلومات تشخص الصعوبات في المواد التعليمية وكذلك معلومات تتعلق باحتمال حدوث تصنيف

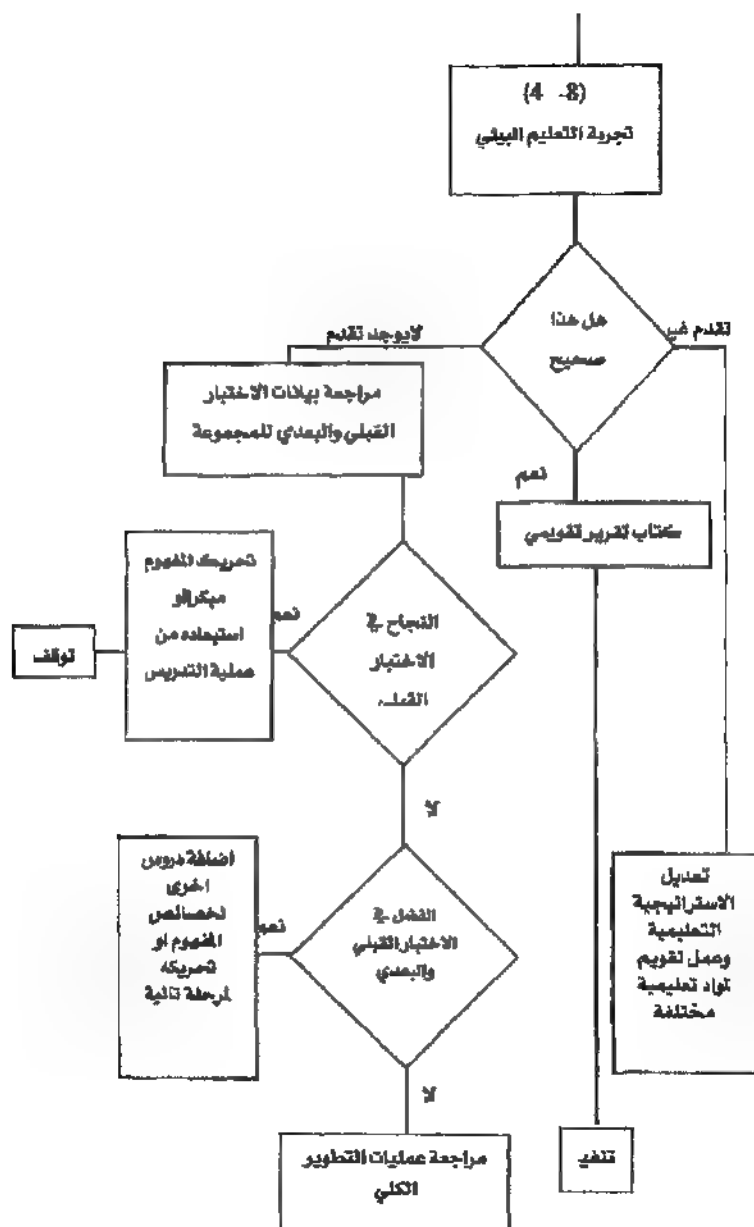
للاخطاء السلوكية ويحتاج المعلم إلى مجموعة من التلاميذ يكون عددهم (15) تلميذا تقريبا في الأقل لشاهدة امكانية تعيين أي اخطاء في التصنيف وهناك عدة نقاط يجب مراعاتها منها: ان يتضمن الاختبار القبلي والبعدي نفس الفقرات والنقطة الثانية استخدام الاختبار البعدي العلاجي بصورة فردية إلى جانب المجموعة الكاملة لدرجات التلاميذ.

(4) تجربة التعلم البيئي:

تهدف هذه الخطوات إلى تحديد الدرجة التي تعمل المواد التدريسية فيها على تحقيق الاهداف المرغوب فيها من المادة الدراسية وبعبارة اخرى هل يتمكن التلاميذ عندما تنتهي عملية التدريس بشكل ناجح وصحيح ان يعطوا امثلة للمفاهيم التي تعلمها التلاميذ ويبدو ان التقويم النهائي يمكنه ان يؤدي إلى وظيفتين: الاولى امكانية استخدامه لتقويم الهدف التدريسي والثانية امكانية استخدامه في تقويم نماذج اخرى للتدريس.







خطة تدريس وفق النموذج ميرل - قينسون التعليمي:

الهدف من الدرس: معرفة مفهوم الزواحف

الأغراض السلوكية:

يتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرة على أن:

- تعرف الزواحف.
- تحدد نوع الغطاء الذي يغطي جسم الزواحف.
- تعدد مناطق جسم الزواحف.
- تتعرف على المناطق التي تعيش فيها الزواحف.
- تعلق وضع الزواحف بيضها في الرمال.
- تشرح عملية تنفس الزواحف للهواء الجوي.

الوسائل التعليمية:

مجموعة من الرسوم والمصورات عن الزواحف سبورة، مطاير أبيض وملون.

خطوات تنفيذ الدرس:

المقدمة: في الدرس السابق تطرقنا لمفهوم الحيوانات الفقارية، وذكرنا أن هذه الحيوانات تمتلك عموداً فقارياً. وذكرنا أن هناك خمس مجاميع من الحيوانات الفقارية وهي: الثدييات، الطيور، الزواحف، البرمائيات، الأسماك. ووضحنا أحد هذه المجاميع في الدرس الماضي وهي الطيور. وهنا تسأل المعلمة بعض الأسئلة لإثارة تفكير التلميذات نحو الدرس الجديد:

- ما هي أهم نقطة تشترك فيها الطيور مع صنف الزواحف؟

ج/ تشترك الطيور مع صنف الزواحف بامتلاكها عموداً فقارياً.

- لماذا نقول إن هذا الحيوان يطير؟

ج/ لأنه يستخدم جناحيه عند انتقاله من مكان لآخر.

- لماذا نقول إن هذا الحيوان يمشي؟

ج/ لأنه يستند إلى قوامه عند الحركة.

- لماذا نقول إن هذا الحيوان يزحف؟

ج/ لأنه يستند إلى بطنه عند الانتقال من مكان لآخر.

المرض،

تقوم المعلمة بعرض المفهوم الجديد من خلال إعلام التلميذات عن اسم المفهوم، سنركز في درسنا لهذا اليوم على مفهوم الزواحف، وتطلب المعلمة من بعض التلميذات إعادة حفظ الزواحف، ثم تكتب التعريف على السبورة.

الزواحف، حيوانات فقارية تستند على بطنها أثناء الحركة وذلك لتقصر أطرافها أو لإنعدامها، ويتكون جسمها من أربع مناطق، هي: رأس وعنق وجذع وذيل، وتغطي جسمها الحراشف، وتكاثر بالبيض ومن فوات الدم للتغير الحرارة.

بعد ذلك تعرض المعلمة أمثلة ولا أمثلة بشكل أزواج متقابلة، حيث تركز المعلمة على الصفات الأساسية للمفهوم، وخلال هذا العرض سوف يتم اختيار التلميذات من المثال بأنه مثال على المفهوم وعلى اللامثال بأنه ليس مثالاً عليه، وإعطاء الأسباب التي جعلت المثال مثالاً ولاامثال بأنه ينتمي إلى مفهوم الزواحف وذلك على النحو الآتي:

أمثلة	لا أمثلة
الثعبان	الجرد
السلحفاة	القطاة
الضب	الارنب
السحلية	البقرة

بعد الانتهاء من عرض الأمثلة والأمثلة تقوم المعلمة بعرض مجموعة جديدة من الحيوانات بعضها تمثل حيوانات زاحفة والبعض الآخر لا تمثل حيوانات زاحفة، وتطلب من التلميذات تصنيفها إلى أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية مع بيان السبب، وتقوم المعلمة بعرض مجموعة من الصور والرسوم بصورة عشوائية (التمساح، الفأرة، أبو بريص، الضفدع، الحرياء، الكلب، الدجاجة).

وبعد الانتهاء من التبريرات على مفهوم الزواحف سوف تقدم المعلمة تقنية راجعة للتلميذات وهي تشمل الأجابات الصحيحة مع بيان السبب.

وعندما تتأكد المعلمة بأن التلميذات قد اكتسبن المفهوم سوف تستمر في توضيح التفاصيل الثانوية المتعلقة بالمفهوم وكتابتها على السبورة بخط واضح.

- الزواحف حيوانات بيوضة، حيث تضع الإناث البيض في الرمال، ولا ترقد عليه، والبيض يفقس بحرارة الشمس.
- بعض الزواحف تمتلك أطرافاً قصيرة وضعيفة مثل السلحفاة والضب والسحلية وأبو بريص والحرياء والتمساح، والبعض الآخر لا تمتلك أطرافاً مثل الثعبان.
- جميع الزواحف تعيش على اليابسة، مثل الضب والسحلية وأبو بريص والثعابين، حيث يعيش الثعبان والضب في الصحراء وبعضها يعيش في الماء مثل السلحفاة المائية، وبعضها يعيش قريباً من الماء مثل التماسيح.
- إن عند الأطراف في الزواحف أربعة.

- بعض الزواحف تمتلك صندوقاً عظميةً مثل السلحفاة.
- إن فائدة الصندوق العظمي للسلحفاة هو حماية السلحفاة من المؤثرات الخارجية.
- جميع الزواحف تتنفس الهواء الجوي عن طريق الرئتين.

من خلال عرضنا مفهوم الزواحف توصلنا إلى صفات أساسية تصنف بها الزواحف تميزها عن بقية الحيوانات وكذلك صفات ثانوية، من تستطيع أن تذكر صفات أساسية للزواحف؟

ج/ الزواحف حيوانات فقارية تعتمد إلى بطنها أثناء الحركة لقصر أطرافها أو لإنعدامها.

الخاصة، عرض سريع للملخص السبوري.

التقويم:

1. لماذا تضع الزواحف بيضها في الرمال؟
2. ما نوع الفطاء الذي يغطي جسم الزواحف؟
3. عنفي الحيوانات الزاحفة الآتية حسب أماكن معيشتها؟
4. أي من الحيوانات الفقارية الآتية من صنف الزواحف مع بيان السبب؟
(الانعام، الثعالب، المصفور، السحلية، الحصان).
5. إعطي مثالاً لحيوان زاحف يعيش في البيت؟
6. كيف تتنفس الزواحف؟

رابعاً، نظرية الارتقاء المعرف في التعليم:

استطاع عالم النفس السويسري بياجيه (Piaget) (1896 – 1980) أن يقسم مراحل النمو العقلي إلى المرحلة الحسية الحركية وتبدأ من لحظة الولادة

حتى نهاية السنة الثانية من عمر الطفل، ثم المرحلة قبل الاجرائية او المرحلة ما قبل العمليات الفعلية او الاجرائية وتبدأ من السنة الثانية حتى السنة السابعة من عمر الطفل ثم المرحلة الاجرائية الفعلية او مرحلة العمليات الاجرائية المحسوسة وتمتد من السنة السابعة إلى السنة الثانية عشر ويظهر فيها التفكير الاجرائي الاستدلالي والمنطقي والتوجه نحو التجريد وواخيرا المرحلة الاجرائية الشكلية او تسمى مرحلة العمليات المجردة او التفكير المجرد وتمتد من السنة الثانية عشر هاكم.

يؤكد بياجيه ان مراحل النمو العقلي الاربع ليست منفصلة من بعضها البعض انما متداخلة فالسنوات التي وضعها بياجيه لا تشكل حدودا جامدة غير قابلة للتغيير وتكون كل مرحلة نقطة انطلاق لتشكيل المرحلة التي تليها فالابنية العقلية السابقة تصبح جزءا لا يتجزأ من الابنية اللاحقة، فالتفكير في المرحلة اللاحقة يحتوي على نوع من التفكير الذي قبله ولقد حدد بياجيه عددا من العوامل التي يخضع لها الطفل خلال مراحل نموه لتساعده على الانتقال من مرحلة إلى اخرى، وهذه العوامل هي: النضج، الخبرات، التفاعل الاجتماعي، الاتزان، ويؤكد بياجيه ان الانسان يبحث دائما عن الاتزان ففي حالة فقدان الاتزان نتيجة لتعارض الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة سرعان ما يبدأ الفرد بالبحث عن اجابات لتساؤلاته، ويذكر بياجيه ان فقدان الاتزان هو (سر النمو) فكلما تعرض الفرد لفقدان الاتزان فانه يحاول استعادة اتزانه.

ويعتقد بياجيه ان الانسان يتكيف معها مع المؤثرات المحيطة به وينظم المعلومات التي ترد اليه عندما يتفاعل مع بيئته جيدا، كما ان الطفل يكون مخططات ذهنية (الشكل 1) منذ ولادته ومجموع هذه المخططات تشكل البنية المعرفية (Cognitive Structure) وتتكون هذه البنية عند تفاعل الفرد النشط مع الواقع والبيئة المحيطة من حوله وهذه البنية تتطور مع الزمن حسب المؤثرات المحيطة بالتعلم، ودرجة تفاعله مع البيئة وتختلف بين الافراد وعند الفرد نفسه من مرحلة إلى اخرى، والكيفية التي تتشكل على اساسها البنية المعرفية للفرد ولتم

بثلاث عمليات متسلسلة وهي التمثيل والتوازن والتنظيم والتي تسمى الوظائف المعرفية.

1. التمثيل Assimilation،

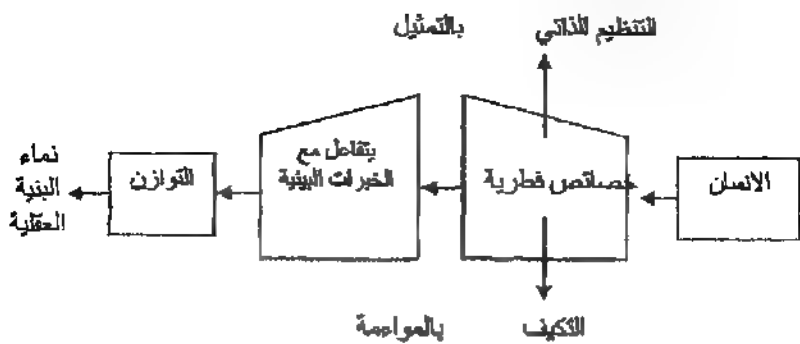
هي محلول الفرد لدمج المعلومات التي ترد من الخارج بالمعلومات الموجودة في بنيته المعرفية وعندما تتعارض المعارف الجديدة مع المعارف السابقة للفرد يؤدي إلى فقدان الفرد لاتزانه المعرفي حيث يسأل: ما هذا؟ وكيف حدث؟ وإذا حدث بهذه الصورة؟ ولقد استعار بياجيه مصطلح التمثيل من علم الأحياء، حيث يقابله عملية التمثيل الغذائي التي تحدث للطعام في المعدة.

2. التوازن Accommodation،

هي عملية تعديل الاستجابة واستعادة التوازن حيث يحتاج الفرد إلى تعديل استجابته أو تغييرها حسب الظروف المحيطة به وقد يكون بالتغيير كمياً أو نوعياً لكي تتوافق المعارف الجديدة مع بنيته المعرفية ويستعيد اتزانه المعرفي وقد يحدث في هذه المرحلة فهم خاطئ للمفاهيم (Misconception) عندما يعدل الفرد المعلومات لتناسب مع بنيته المعرفية ولكي تضاف المعلومات الجديدة إلى البنية المعرفية للفرد وتسمى العمليتان السابقتان أي التمثيل والتوازن بالتكيف (Adaptation) أي تكيف المعلومات.

3. التنظيم Organization،

يتم في هذه العملية اعادة تشكيل البنية المعرفية ككل مع كل تعلم جديد، ويعد بياجيه هذه العمليات الثلاث أساسية لحدوث تغيرات في البنية المعرفية للفرد حيث يعاد ترتيب بنية الفرد للمعرفة عند كل تفاعل جديد بين الفرد وبيئته.



الشكل (1) مفهوم النمط التعليمي المعربي عند بياجيه

الاتزان

تمثل الموازنة من النموذج بياجيه تلك المدة من عملية التعلم عندما تستوهد الهياكل الجديدة وتندمج بالتراكيب العقلية الموجودة... ولاحداث عملية الموازنة او الاتزان المعربي يتطلب من الفرد ان يختار واحد من اختيارين، اما ان تهمل الهياكل الجديدة او يحل عدم الاتزان، وعندما يتطلب تغيير في البناء العقلي الموجود أي ان عدم الاتزان يحدث عندما يدرك المتعلم ان هناك نقصا في المعرفة الموجودة لديه مقارنة بالمعرفة الالية اليه، وفي هذه الحالة يتمكن الفرد ان يقوم ويختار ما ينسجم ويناه المعربي وقد يتطلب منه التمييز واتخاذ القرار وهذا يعد مستوى اعلى في القدرة التفكيرية لدى الفرد.

وخلال عملية التفاعل مع البيئة يكتسب الفرد معارف جديدة يدمجها مع معارفه القديمة من اجل تطوير قدراته على فهم البيئة فالحكم ان توسعه المعارف الجديدة والتقدم في حل ما يواجهه من مشكلات والا يحدث اختلال التوازن المعربي مما يدفعه إلى البحث عن انماط جديدة في التفكير وبالتدرج تتحول الانماط الجديدة إلى انماط متقدمة لديه ويصبح جزءا من يذاته المعربي لذلك على المدرس الاستمرار في توفير بيئة صفية تؤدي إلى اختلال التوازن المعربي لدى الطلبة ليساعدهم على تطوير قدراتهم العقلية ونموهم المعربي كما يدعو بياجيه إلى

الاهتمام في التخطيط، التطبيق العملية التعليمية وإقاحة الفرصة للمتعلمين لاستكشاف تلك المعلومات حسب قدراتهم العقلية ولهيئة المقرص التعليمية التي تتسم مع تفكيرهم وبعد التعليم عملية نشطة يتم خلالها تفاعل الفرد مع بيئته وينشئ معارفه بنفسه، ويسمح للمتعلمين بالتجريب الحسي ليستنتجوا المعلومات بأنفسهم، وهذا هو الفارق بين نظرية بياجيه من جهة والاتجاه الترويي الذي يؤكد ان العملية التعليمية عبارة عن تقديم المعلومات للمتعلمين ن قبل المدرس وبمساعده الوسائل التعليمية والانشطة التي تؤكد ما يقوله المعلم.

وبناء على نظرية بياجيه يتم اشتقاق النموذج تعليمي يستند على المختبر سمي دورة التعلم.

• النموذج دورة التعلم The Learning Cycle Model:

طريقة دورة التعلم احدى طرائق التدريس التي تستمد اطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو العقلي، ويرجع الفضل في تصميمها إلى كل من اتكن (Aiken) وكارپلوس (Karplus) ثم ادخل كارپلوس عليها بعض التعديلات عام 1974، إذ استخدمت في تحسين تدريس العلوم في المدارس الابتدائية الأمريكية ويسمى هذا المنهاج (SCIS) (Science Curriculum Improvement Study) وقد حاول كارپلوس وآخرون تطوير هذا المنهاج معتمدين في ذلك على بعض الافكار البنائية المستمدة من نظرية النمو المعرفي لبياجيه وقد طورت هذا المشروع جامعة كاليفورنيا في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية وشاركت به ايضا جامعة نبراسكا عام 1977 بصياغة وحدات دراسية في مناهج مختلفة على اساس دورة التعلم ومع ان هذه الاستراتيجيات ظهرت مع منهج تطوير العلوم الا انها سرعان ما استثمرت في تدريس العلوم بمختلف فروعها في مناهج ليست بالأصل جزءا من منهاج (SCIS) إذ قام العديد من الباحثين في مجال التربية بتطويرها واختبار فاعليتها.

وترى لجنة مشروع (SCIS) ان المواقف التعليمية التي يضعها المدرس تسرع من النمو المفاهيمي لما تتضمنه من أنشطة لتحدي تفكير المتعلم وتثير لديه الدافع للبحث عن حل للمشكلة، مستخدما مواد تعليمية حقيقية كلما امكن مع اعطاء فرصة لممارسة الأنشطة التي يكتشف بواسطتها هذه المعلومات بنفسه.

وعليه فقد جاءت ملامح هذا النموذج بالصورة التالية:

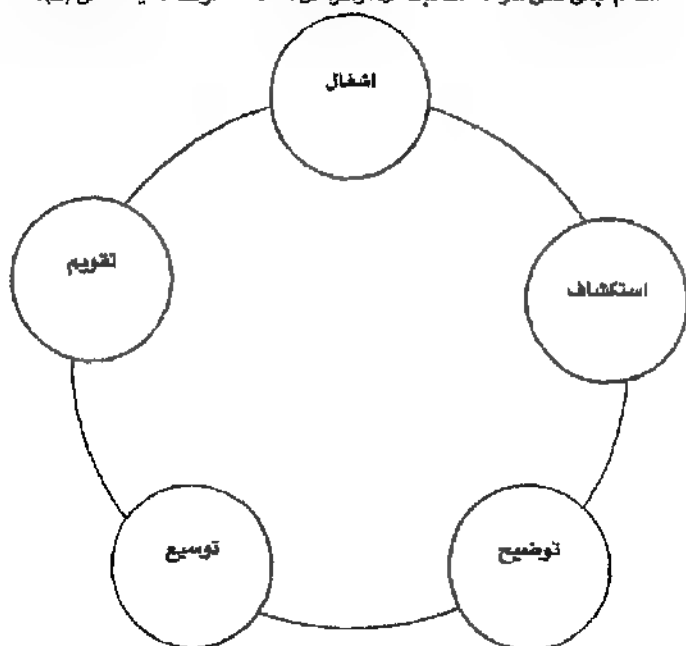
1. التعلم عملية نشطة بحيث يحاط المتعلم بموقف معين (مثير) يتحدى تفكيره مما يجعله يضع التماثل ويخطط للإجابة عنها بنفسه.
2. دورة التعلم اسلوب يرمي إلى مساعدة المتعلم على اعادة تنظيم وترتيب المحتوى العلمي بما يتناسب مع مستوى نموه العقلي.
3. اعتماد هذه النظرية على العمل التعاوني بين الطلاب وزملائه والاعتماد على الطلاب انفسهم لادراك العلاقات المرتبطة بالمشكلة.
4. تضمين الموقف التعليمي خبرات حسية تسرع على المعلم والمتعلم انجاز اهداف التعلم.

وخلال الاطلاع على بعض الانبيات في هذا المجال تبين لنا ان دورة التعلم بالاصل كانت ذا ثلاث مراحل هي: الاستكشاف والتوصل إلى المفهوم، والتطبيق، ثم اشتقت منها نماذج اخرى مثل النموذج دورة التعلم ذا الاربعة مراحل (4E S) وهذه المراحل هي: الاشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسيع، والتقويم، والنموذج دورة التعلم ذا السبع مراحل (7E S) وغيرها، والشائع منها ذو الخمس مراحل (LC5E)

• نموذج دورة التعلم ذا الخمس مراحل (LC5E):

قام (Roger Bybee) و(Trowbridge) من مجموعة دراسة منهج علوم البيولوجيا بتطوير النموذج كنزيسي بنالي سمي بدورة التعلم ذا الخمس مراحل كالنموذج تعليم فعال، واستعمل في برنامج (BSCS).

ويعد هذا النموذج مشتقاً من دورة التعلم ذا الثلاث مراحل لذلك نستطيع ان نعد النموذج الخمس مراحل هو صيغة مناسبة للمدخل او الطريقة البنائية ، كما يعد طريقة لتنظيم درس العلوم ويمتد على نظرية التعلم البنائي عند بياجيه، والأبحاث التي أدت إلى ظهوره تستند على أفضل التطبيقات لتدريس العلوم وعلم النفس الإدراكي ويتكون هذا النموذج من المراحل الخمس الآتية: الاشغال (Engagement)، الاستكشاف (Exploration) والتوضيح (Explanation)، والتوسيع (Expansion)، والتقويم (Evaluation) هكل مرحلة من مراحل دورة التعلم تبني على المرحلة السابقة لها، والمراحل الخمسة موضحة في الشكل (2).



الشكل (2) النموذج دورة التعلم ذا الخمس مراحل

(2) مرحلة الاكتشاف Exploration Phase:

إن مرحلة الاكتشاف عبارة عن تعلم يتمركز حول الطلبة وهي تقابل مرحلة التمثيل عند بياجيه، وتولد حالة عدم الاتزان العقلي، يجب أن يكون لدى الطلبة في هذه المرحلة مواد ملموسة وتجارب ليستكشفوا أو يتحققوا من الأفكار أثناء الأنشطة، كما يتم تشجيع الطلبة للعمل سوية دون توجيهات مباشرة من المدرس، والقيام بأنشطة مختبرية تتعلق بالمفاهيم، ليكتسبوا الأفكار المرتبطة بالدرس، فهم يلاحظون ويسألون، ويستقصون المفاهيم، ليكتسبوا معرفة أساسية من طبيعة المواد والأفكار المرتبطة بالدرس، فهم يلاحظون ويسألون، ويستقصون المفاهيم، ليكتسبوا معرفة أساسية عن طبيعة المواد والأفكار المرتبطة بالدرس أو ذات العلاقة وتتاح لهم الفرصة لجمع المعلومات عن طريق وسائل سمعية وبصرية أو خلال القيام بتجارب مختبرية، وعليهم أن ينظموا هذه المعلومات، كما يقوم الطلبة باختيار تنبؤاتهم وفرضياتهم، أو تشكيل تنبؤات جديدة، وتجريب البدائل ومناقشتها مع نظرائهم في المجموعة وتسجيل ملاحظاتهم وأفكارهم، أي أن الطلبة يستكشفون الظواهر ويمتجون الأنشطة وتكن بارشادات غير مباشرة من المدرس.

دور المدرس في هذه المرحلة ميسراً وملاحظاً ومصغياً جيداً أثناء تفاعلهم مع بعض وأن يجيب أسئلة الطلبة ويسألهم أسئلة ساطرة توضح خلالها مدى فهمهم الخاص بالمفاهيم الرئيسية وقد يسأل أسئلة اضافية لامادة توجيه استقصاءات الطلبة.

النموذج لخطة تدريسية يومية على وفق النموذج دورة التعلم ذات الخمس مراحل تطبيق على المجموعة التجريبية:

المادة: علم الاحياء	الصف: الخامس علمي
اليوم والتاريخ:	الموضوع: النقل في النباتات

المفهوم الرئيسي المزج اكسابه للطالبات: الخشب

المفاهيم الفرعية المزج اكسابها للطالبات: الضغط الجنري، الخاصية الشعرية، السحب النتحى

اولا، الاهداف الخاصة

مساعدة الطالبات على اكتساب ما يأتي:

1. التعميمات العلمية:

- 1,1: يقوم الخشب بنقل الماء والأملاح من الجنور الى باقي اجزاء النباتات.
- 2,1: يتكون نسيج الخشب في النباتات ذوات الفلقتين من القصبات.
- 3,1: يتكون نسيج الخشب في النباتات ذوات الفلقة الواحدة من الاوعية.
- 4,1: نظرية السحب النتحى تفسر صعود الماء والأملاح من الجذر الى باقي اجزاء النبات.

2. المهارات:

- 1,2: يجري تجربة يثبت من خلالها دور الخشب في نقل المواد اللاعضوية من الجذر الى اجزاء النبات الاخرى

2,2: يجري تجربة يوضح من خلالها النظرية الأكثر صحة في تفسير آلية النقل من الجذر إلى النبات.

3. الاتجاهات والمبازل والتقدير:

1,3: يقدر عظمة الخالق سبحانه وتعالى في خلقه لأجزاء جسم النبات في احسن صورة وألية.

2,3: يقدر دور وجهة العلماء في اكتشاف النظريات التي تفسر آلية النقل في النباتات.

3,3: ينمي التفكير العلمي السليم في تفسير الظواهر.

ثانياً: الاهداف

1,2: تميز نظرية السحب النتحى من بين نظريات مختلفة.

2,2: تصنف النباتات حسب استخدام الاوعية والقسيبات في تسيج الخشب في عملي النقل.

3,2: تحدد التعميم الصحيح المتعلق بوظيف الشخص.

الوسائل التعليمية:

سندانة، سيقان نباتية، أنبوب مطاطي، البوب زئبق، مصورة انابيب شعرية، حوض ماء (تكل مجموعة).

ملاحظة:

تكون الطالبات مقسمات الى مجموعات عمل لكل مجموعة تضم (5) طالبات وامام كل مجموعة سندانة، سيقان نباتية، أنبوب مطاطي، أنبوب زئبق، أنبوب شعري، حوض فيه ماء، مصور يوضح آلية السحب النتحى.

العرض: (45 دقيقة):

المرحلة الأولى: الاشغال (5 دقائق).

ملاحظة: تكون مرحلة الاشغال في بداية الدرس فلا حاجة لوجود المقدمة ()

تعرفنا في المحاضرة السابقة على مفهوم الطليعيات وكيفية عملية النقل فيها، اذن كيف تنقل المواد النافعة للطليعي من محيطه الخارجي؟

الطالبة: بواسطة عمليتي التناضح والنقل الفعال عبر الاغشية الساييتوبلازمية

المدرسة: تنقل المواد العضوية واللاعضوية في الجسم النباتي من طريق الانتشار خلال جدران الخلايا بصورة مستمرة، فكيف يحصل النبات على الماء والاملاح من التربة؟

الطالبة: يحصل النبات على الماء والاملاح بواسطة الشعيرات الجذرية الموجودة في الجذر.

المدرسة: ما هو الجزء المسؤول عن انتقال الماء والاملاح من الجذر الى اعلى النبات.

(الاوراق)؟ وما هي الالية التي ينتقل بها الماء والاملاح من الجذور الى الورقة؟ فكري في الموضوع

المرحلة الثانية: الاستكشاف (15 دقيقة)

- توزع المدرسة ورقة العمل لتحديد النشاطات التي يقوم بها الطالب كما موضح في ورقة العمل لجمع المعلومات حول مفهوم الخشب.
- تقوم الطالبات بمناقشة المعلومات التي يتوصلن اليها خلال نشاطاتهن مع زميلاتهن للتوصل الى اجابات محددة للاستئلة المطروحة في ورقة العمل، وتكتب منسقة لمجموعة الاجابات على ورقة العمل بعد اتفاهن على صيغة الاجابة.
- تتلخص مهمة المدرسة في اعطاء التوجيهات السهلة وارشاد الطالبات الى الطرق التي يمكن ان توصلهن الى الجواب او النتيجة الصحيحة دون اعطاء الجواب النهائي لهن.

ورقة العمل (للمطالبة):

تنبيه: لا تستخدمى اياً من المواد والاشياء المعطاة الا حسب تعليمات المدرسة

اولاً: جمع البيانات (الاستكشاف المفهوم):

عزيزتي الطالبة: قومي بالنشاطات الاتية ثم سجلي ملاحظاتك:

1. امامك نباتين نبات قد ازيلت منه حلقة كاملة من الانسجة التي تقع خارج نطاق الخشب في الساق، ونبات اخر ازيلت منه حلقة كاملة من الانسجة من ضمنها نسيج الخشب تفحصيهما بدقة.
2. امامك ساق لنبات الحنطة وساق لنبات الباقلاء من خلال مراجعتك السابقة للدروس تفحصيهما بدقة.
3. امامك ستدانة رطبة تحتوي على ساق نباتي واليوب مطاطي واليوب زليق قومي بتجربة تبرهن من خلالها نظرية الضغط الجذري.
4. ضعني الانابيب الشعرية في الحوض الموجود لديك ثم لاحظي ما يحدث

ثانياً: استناداً الى ملاحظتكم عن التجارب السابقة اجيبني عن الاسئلة الآتية:

1. من خلال ملاحظتكم للنباتين بماذا يتميز النبات الذي ازبل منه حلقة كاملة من الانسجة من ضمنها نسيج الخشب عن النبات الاخر؟

.....

.....

.....

2. من خلال تفحصك لساق نبات نبات الحنطة وساق نبات الباقلاء ومن خلال مراجعتك السابقة للدرس صنفي كل منهما الى صنفه وحسب الاجزاء المسؤول عن نقل الماء والاملاح الى باقي اجزاء النبات؟

.....

.....

.....

3. ما هو التعميم الصحيح الذي توصلت اليه حول اهمية الخشب في النبات؟

.....

.....

.....

4. ما هو التعميم الصحيح الذي توصلت اليه حول مكونات نسيج الخشب؟

.....

.....

.....

5. من خلال اجرائك لتجربة الضغط الجذري بماذا تتميز هذه النظرية؟

.....

.....

.....

6. من خلال اجرائك لتجربة الانابيب الضعيرة بماذا تتميز هذه النظرية؟

.....

.....

.....

7. من خلال ملاحظتك للمخطط المعطى لك بماذا تتميز اليه السحب
التحتي؟

.....

.....

.....

8. صفني النظريات الثلاثة السابقة حسب صحة كل منها في تفسير اليه الثقيل
في النبات؟

.....

.....

.....

.....

9. ما هو التعميم الذي توصلت اليه حول النظرية التي تقسم آلية نقل الماء والاملاح في النبات؟

عزيزتي الطالبة: ناقشي المعلومات المتوافرة لديك مع زميلاتك في المجموعة بهدوء وبجدية وحاولي التواصل الى اجابات محلدة للأسئلة ويجب ان تكتب الاجابات منسقة المجموعة بقلم رصاص على ورقة العمل بعد الاتفاق على صيغة الاجوبة وحاول ان تسلمي ورقة العمل خلال مدة (10-15) دقيقة.

المرحلة الثالثة: التوضيح (13 دقيقة):

تقوم المدرسة بجمع اجابات الاسئلة من مجاميع الطالبات كتابيا على اوراق العمل لكل مجموعة، بعدها تقوم المدرسة بالاشتراك مع الطالبات في مناقشة كل اجابة وبيان سبب رفضها او قبولها وذلك باحداث حالة عدم الاتزان الانفعالي لدى الطالبات صاحبات الاجابة الخاطئة وتهيئتهن ذهنيا لقبول المفهوم الجديد ذي الفهم الصحيح ونتيجة المناقشة بين المدرسة والطالبات تلخص المدرسة المسلمات العلمية بالشكل الاتي:

ان وظيفة نسيج الخشب هي نقل الماء والاملاح من الجذر الى الورقة وذلك بالشكل الاتي:

بعد ان يمتص الماء وابه من املاح بواسطة خلايا الشعيرات الجذرية ويمر خلال القشرة ثم القشرة الداخلية هالداائرة المحيطة يصل يصلها الى الخشب ومنها يصعد الى نسيج الخشب في الساق الى ان يصل نسيج الخشب في الاوراق.

يتألف نسيج الخشب من الأوعية والقصبات واليااف الخشب وخلايا حشوية وفي النبات مغطاة البتور لا يحتوي الخشب على قصبات بل أوعية فقط وفي النباتات عارية البذور يحتوي نسيج الخشب على قصبيات ولا يحتوي على أوعية.

تقوم المدرسة بشرح كل نظرية من خلال افكار الطالبات زملائهن يتم وضع صياغة علمية لكل نظرية وسبب رفض او قبول النظرية ثم تصل الى التعميم العلمي الاتي:

نظرية السحب النقي هي النظرية التي تفسر آلية النقل من الجذر الى الورقة ومن خلال عرض المخطط وشرحه توضيح للطالبات عظمة الخالق سبحانه وتعالى في خلقه الالية الدقيقة للكائنات الحية.

المرحلة الرابعة: التوسيع (5 دقائق):

تطلب المدرسة من الطالبات القيام بالانشطة الاتية من اجل التوسيع في المفهوم:

- ازالة حلقة كاملة من الانسجة التي تقع خارج نطاق الخشب في ساق نباتي في نبات ما لتوضيح وظيفة الخشب (وانتظري النتيجة لدرس اخر).
- ازالة حلقة كاملة من الانسجة ومن ضمنها نسيج الخشب في ساق نباتي في نبات من اجل توضيح وترسيخ اهمية الخشب (وانتظري النتيجة لدرس اخر).
- تميز بين النظريات الثلاثة مع بيان اسباب رفض او قبول كل منهما.
- تعطي امثلة جديدة عن النباتات التي تحتوي على الأوعية فقط او القصبات في نسيجها الخشبي.

المرحلة الخامسة: التقويم (7 دقائق):

توجه المدرسة الاسئلة التقويمية الاتية الى مجموعات الطالبات لتقوم كل طالبة بحلها وإعطاء ورقة الحل الى مدرسة المادة.

- الاسئلة التي تقيس عمليات استكساب المفهوم:

1. الاسئلة التي تقيس عملية التمييز

- بماذا يتميز النبات الذي ازيل منه نسيج الخشب عن النبات الاخر؟
- بماذا تتميز نظرية السحب النتحى عن النظريات الاخرى؟

2. الاسئلة التي تقيس عملية التصنيف.

- صفني النباتات الاتية تبعا لما يتكون منه نسيج الخشب في كل نبات؟

3. الاسئلة التي تقيس عملية التعميم.

- حددني التعميم المتعلق بوظيفة الخشب في النبات؟
- عردي مما تتكون نسيج الخشب في الانبات؟
- حددني التعميم المتعلق بالية نقل الماء والاملاح من الجذر الى الورق؟

الواجب البيتي:

1. مراجعة مفهوم خشب (نقل الماء والاملاح في النبات) ونظرياته.
2. تحضير مفهوم للحاء (نقل الغذاء في النبات) ونظريات^(*).

المصادر:

-ولف القوي، علم الاحياء، ط1، بغداد، مطبعة الصافي، 1997

Martin R.E.g Others. Teaching Science For All Children - Boston ,Wood Stock Publishers (1994) (389-397)

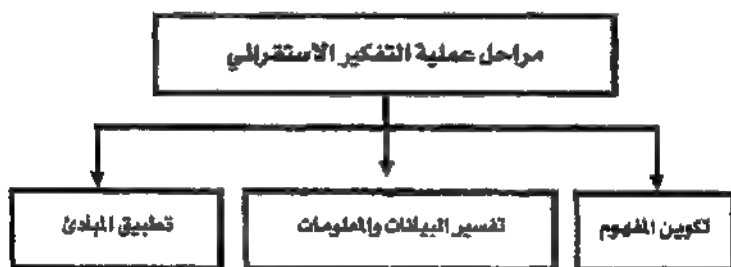
خامسا : النموذج هيلدا تابا (Helda Taba)

لقد صممت هيلدا تابا نموذجا سمته النموذج التفكير الاستقرائي Thinking inductive لتطوير العمليات العقلية المرتبطة بالاستقراء، وهذا النموذج يساعد المتعلمين على تكوين المفاهيم وتفسير البيانات وتطبيق المبادئ.

ويقوم النموذج هيلدا تابا بتدريس المفاهيم على عدد من الخطوات وأولى هذه الخطوات هو ان التفكير يمكن اكتسابه والثاني ان عملية التفكير تمثل المبادئ

النشط للتفاعل بين عقل المتعلم والمعلومات التي يتولى معالجتها (تصنيف المعلومات، تمييزها، مقارنتها، ربطها، تحليلها) والخطوة الثالثة ان عملية التفكير المنظم تتابع في سياق منطقي معين ينبغي مراعاتها في تنظيم تعلم المفاهيم.

مخطط (1) :



استراتيجيات النموذج هيلدا تابا :

يوضح النموذج هيلدا تابا ثلاثة استراتيجيات تتضمن كل واحدة منها على فعائيات معينة بناء على ما يقوم وما يطرح من أسئلة، وفيما يأتي ايضاح لهذه الاستراتيجيات :-

أولاً: إستراتيجية تكوين المفهوم

وتشمل هذه الإستراتيجية على ثلاث خطوات هي:

1. تحديد المعلومات أو البيانات المرتبطة بالموضوع.
2. تصنيف المعلومات أو البيانات إلى فئات وفقاً لمعيار معين.
3. وضع التسميات للفئات المصنفة.

وقد اقترحت هيدا آيا اسئلة لكل خطوة من هذه الخطوات توجه الى المتعلم من اجل استثارته للقيام بالانشطة المطلوبة، وهذه الاسئلة قد تأخذ الشكل التالي:

ماذا تشاهد؟

ماذا تلاحظ؟

ثانياً: إستراتيجية تفسير البيانات أو المعلومات data strategy

وتتضمن هذه الإستراتيجية العمليات التالية:

- التفسير
- الاستنتاج
- التعميم

وتقترح هيلدا آيا اسئلة لاستثارة المتعلم للقيام بالانشطة المطلوبة. هذه الاسئلة قد تأخذ الشكل الآتي:

- ماذا لاحظت؟ ماذا رأيت؟
- لماذا حدث هذا...؟ ماذا يعني لك هذا...؟
- ما الصور التي ترصدها في عقلك؟ ما الشيء الذي يمكن ان نستخلصه من ذلك؟

ويعكس كل نشاط ظاهري عملية عقلية خفية عن الملاحظ، ويوضح المخطط (2) النشاطات الظاهرة والأخرى الخفية التي تتضمنها عملية البيانات أو المعلومات والأسئلة التي يستطوع العلم طرحها لإثارة الأنشطة أو التشجيع للقيام بها.

النشاط الظاهري أو المعلن	العمليات العقلية الخفية	أسئلة مثيرة للتفكير
1. تحديد النطاق 2. توضيح الفقرات أو تحديد المعلومات 3. عمل الاستنتاجات	1. التفريق أو التمييز بين النطاق أو الفقرات 2. ربط النطاق ببعضها وتحليل علاقات السبب والنتيجة 3. الخراب إلى ما هو أبعد من إعطاء المعلومات أو البيانات والاستقرار من الجزء إلى الكل والقيام بعملية التطبيق	1. ماذا لاحظت؟ ماذا رأيت؟ ماذا وجدت؟ 2. ماذا حدث هذا... ماذا يعني لك هذا...؟ 3. ما الصور التي تربطها بـ مفاهيمك؟ ما الشئ الذي يمكن أن نتخلصه من ذلك؟

مخطط (2) استراتيجية تفسير البيانات أو المعلومات

وتشمل هذه الاستراتيجيات على العمليات الآتية:

- التنبؤ بتوابع الأمور.
- توضيح التنبؤات وتبرير الفرضيات.
- التحقق من التنبؤات والفرضيات.

وللقيام بهذه العمليات فقد طرحت لهذا تالبا أسئلة مثل:

- ماذا يمكن أن يحدث لو...؟
- لماذا تعتقد بأن هذه يمكن أن تحدث؟

- ما الذي يتطلبه ذلك ليكون صحيحا او محتملا بشكل عام؟

ان هذه العملية تتضمن رؤية العلاقة بين المواقف التي تواجه المتعلم وبين غيره من المواقف، فبتنبأ بتوابع الامور من الظروف المحيطة او الحالية وعلى ذلك فالمتعلم يوضح ما يملك من معلومات في معالجة مواقف جديدة ذات ارتباط بالوضع ومخطط (3) يوضح الاستراتيجية من حيث النشاط الظاهري وما يمارسه المتعلم من عمليات عقلية خفية نتيجة الاسئلة التي يطرحها المعلم.

النشاط الظاهري او المعلن	العمليات العقلية الخفية	اسئلة مثيرة للتفكير
1. التنبؤ بتوابع الامور وتوضيح القضايا غير المألوفة وطرح الفرضيات او صياغتها	1. تحليل طبيعة المشكلة او الموقف وتذكر المعرفة ذات العلاقة	1. ماذا يمكن ان يحدث؟
2. توضيح التنبؤات او الفرضيات ودعمها	2. تحديد الروابط السببية لشيء تسؤدي الى التنبؤات او الفرضيات	2. لماذا تعتقد بأن هذه يمكن ان تحدث؟
3. التحقق من الفرضيات	3. استخدام المبادئ المنطقية او الحقائق والمعارف من اجل تحديد الظروف الضرورية والكافية	3. ماذا يمكن ان يأخذ الامر من وقت لكي يصبح حقيقة او شبه حقيقة؟

مخطط (3) استراتيجية تطبيق المبادئ

ان المراحل الثلاث (تكوين المفهوم، تفسير البيانات والمعلومات، تطبيق المبادئ) كلها مشارة ومدمومة باسئلة المعلم التي تحفزهم للقيام بالانشطة المطلوبة.

لقد كانت هذه تالبا تؤكد اهمية الاسئلة التي تستحث المتعلمين ان يفعلوا شيئا لمعالجة المعلومات كالبحت عن العلاقات، البحت عن التشابهات والاختلافات ليوضحوا، ليقارنوا، فهي كانت تدعو الى ضرورة اتاحة الفرصة للمتعلمين ليفكروا وتعد مسؤوليه كل فرد يعمل في حقل التعليم، وكانت تعتقد بأن جميع

الاستراتيجيات المعرفية ما هي إلا استراتيجيات عامة وأنه بالإمكان استخدامها مع أي مادة دراسية ومع أي نوعية من المتعلمين شريطة مراعاة مستوى قدرة المتعلمين.

إن تفسير البيانات أو المعلومات يتضمن التقاط الأفكار الهامة وربطها معاً، ويمكن أن يتضمن التمييز والمقارنة وتبعية الأفكار ذات الصلة بالموضوع أو تحديد العلاقة المناسبة من خلال استعمال العمليات التفكيرية المناسبة.

خطة تدريس وفق النموذج هيلدا تابا التعليمي:

الموضوع: الزواحف

الهدف من الدرس: التعرف على مفهوم الزواحف.

الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون التلميذة قادرة على أن:

- تعرف الزواحف.
- تحدد نوع الغطاء الذي يغطي جسم الزواحف.
- تعدد مناطق جسم الزواحف.
- تتعرف على المناطق التي تعيش فيها الزواحف.
- تعلق وضع الزواحف بيضها في الرمال.
- تغطي مثلاً حيوان زاحف ثراء في البيت.
- تشرح عملي تنفس الزواحف للهواء الجوي.

الوسائل التعليمية:

مجموعة من الرسوم والمصورات من الزواحف سيورية، طباشير أبيض

وملون.

خطوات تنفيذ الدرس:

المقدمة: في الدرس السابق تطرقنا لمفهوم الحيوانات الفقارية، وذكرنا أن هذه الحيوانات تمتلك عموداً فقرياً، وذكرنا أن هناك خمس مجاميع من الحيوانات الفقارية، وهي: الثدييات، الطيور، الزواحف، البرمائيات، الأسماك. ووضحنا أحد هذه المجاميع في الدرس الماضي، وهي الطيور، وهنا نسال المعلمة بعض الأسئلة لإثارة تفكير التلميذات نحو الدرس الجديد:

- ما هي أهم نقطة تشترك فيها الطيور مع صنف الزواحف؟

ج/ تشترك الطيور مع صنف الزواحف بامتلاكها عموداً فقرياً.

- ماذا نسمي حركة الحيوان الذي يستخدم جناحيه عند انتقاله من مكان لآخر؟

ج/ طيران.

- ماذا نسمي حركة الحيوان الذي يستند إلى قوائمه عند انتقاله من مكان لآخر؟

ج/ مشي.

- ماذا نسمي حركة الحيوان الذي يستند إلى بطنه عند انتقاله من مكان إلى آخر؟

ج/ زحف.

المعرض:

تقوم المعلمة بكتابة بيانات العمود الأول في الجدول الآتي:

ت	لاحظن حركة الحيوانات التقاربية الآتية	علام تستند أثناء انتقالها من مكان لآخر	الاسم الذي يمن أن تطلقه على الحركة
1	الثعبان	إلى بطنه	زحف
2	المسحاة	إلى بطنها	زحف
3	القطة	إلى قوامها	مشي
4	الجرذ	إلى قوامه	مشي
5	الضف	إلى بطنه	زحف
6	الأرنب	إلى قوامه	مشي
7	المسحلية	إلى بطنها	زحف
8	البقرة	إلى قوامها	مشي

الأنشأطات:

المعلمة: تقوم بعرض صورة لثعبان.

المعلمة: لاحظن، هذه الصورة؟ ماذا تشاهلن؟

تلميذة: ثعبان.

المعلمة: علام يستند الثعبان أثناء انتقاله من مكان لآخر.

تلميذة: إلى بطنه.

المعلمة: تسجل ذلك في الجدول في المكان المخصص.

المعلمة: ماذا تستند إلى بطنه؟

تلميذة: لأنها تمتلك أرجلاً طويلة وقوية.

وهكذا مع بقية الأمثلة واللامثلة الأخرى.

المعلمة: والآن، هل نستطيع أن نقسم الحيوانات السابقة إلى مجموعات متشابهة؟

تلميذة: نعم.

المعلمة: حندي ذلك؟

التلميذة: المجموعة الأولى من الحيوانات تشمل (1، 2، 5، 7).

المجموعة الثانية تشمل (3، 4، 6، 8).

المعلمة: تميز كل مجموعة بلون مميز في الجدول السابق.

المعلمة: المجموعة الأولى تستند إلى بطنها أثناء الحركة أو الانتقال من مكان لآخر،

أما الثانية فإنها تستند إلى قوائمها.

المعلمة: نسمي حركة كل حيوان في المجموعة الأولى (زحف) وتكتب كلمة (زحف)

أمام كل من (1، 2، 5، 7). في العمود الثالث من الجدول، وتكتب أمام كل

من (3، 4، 6، 8) (مشي).

المعلمة: من نستطيع أن نعطي تعريفاً للحيوانات الزاحفة؟

(سترد إجابات بتعابير مختلفة من التلميذات).

المعلمة: تستقبل إجابات التلميذات، ومن ثم تهذبها وتضيف لها الصفات الثانوية

للمفهوم، ثم تدون التعريف على السبورة.

الزواحف، حيوانات فقارية تستند إلى بطنها أثناء الحركة وذلك لتقصر أطرافها أو لإلحامها، ويتكون جسمها من أربع مناطق، هي رأس، عنق، جذع وذيل، ويغطي جسمها الحراشف وتتكاثر بالبيض، وهي من ذوات الدم المتغير الحرارة.

ثم تقوم المعلمة بعرض مجموعة جسيمة من الأمثلة والأمثلة بصورة مشاورية، وتطلب من التلميذات تصنيفها إلى أمثلة منتمية وأخرى غير منتمية، وتعرض مجموعة من الرسوم والصورات (التمساح، الفأرة، أبو بريص، الضفدع، الحرياء، الكلب، الدجاجة).

بعد الانتهاء من التبريرات سوف تقدم المعلمة تقنية راجعة. وبعد ذلك تقوم المعلمة بتوضيح الخصائص المتغيرة أو الثابتة المتعلقة بالمفهوم وكتابتها على السبورة.

- الزواحف حيوانات بيوضة، حيث تضع الإناث البيض في الرمال، ولا ترقد عليه، والبيض يفقس بحرارة الشمس.
- بعض الزواحف تمتلك أطرافاً قصيرة وضعيفة مثل السلحفاة والضب والسحلية وأبو بريص والحرياء والتمساح، والبعض الآخر لا تمتلك أطرافاً مثل الثعبان.
- جميع الزواحف تعيش على اليابسة، مثل الضب والسحلية وأبو بريص والثعابين، حيث يعيش الثعبان والضب في الصحراء وبعضها يعيش في الماء مثل السلحفاة المائية، وبعضها يعيش قريباً من الماء مثل التماسيح.
- إن عدد الأطراف في الزواحف أربعة.
- بعض الزواحف تمتلك صندوقاً عظيماً مثل السلحفاة.
- إن قائدة الصندوق العظمي للسلحفاة هو حماية السلحفاة من المؤثرات الخارجية.
- جميع الزواحف تتنفس الهواء الجوي عن طريق الرئتين.

الخاتمة: عرض سريع للملخص السبوري.

التقويم:

1. لماذا تضع الزواحف، بيضها في الرمال؟
2. ما نوع الغطاء الذي يغطي جسم الزواحف؟
3. صفى الحيوانات الزاحفة الآتية حسب أماكن معيشتها؟
(الضب، السلحفاة، التمساح)
4. أي من الحيوانات الفقارية الآتية من صنف الزواحف مع بيان السبب؟
(الأغنام، الثعالب، العصفور، السحلية، الحصان).
5. إعطي مثالاً لحيوان زاحف يعيش في البيت.
6. كيف تتنفس الزواحف؟

سادساً: خرائط المفاهيم: Concepts Maps

نظراً لأهمية دور المفاهيم العلمية في مجال التعلم والتعليم فقد ركزت البحوث على تطوير نظرية تساعد في تصميم فعالية أفضل في هذا المجال وكان أحد نتائج تلك البحوث يتمثل بخرائط المفاهيم فقد تمكن نولانك وجوين في عام 1986 من تطوير استراتيجية خرائط المفاهيم مستفيدين من أفكار أوزيل في نظريته عن التعلم المعرفي ذي المعنى إذ تعد أفكار هذه النظرية القاعد الأساسية التي اعتمدت عليها استراتيجية خرائط المفاهيم فقد أكد (أوزيل، 1978) بأن التعلم سواء كان استقبالياً أم استكشافياً لا يكون ذا معنى إلا دمج المتعلم المعلومات الجديدة مع ما موجود في بنيته المعرفية.

واستخدام أوزيل مفهوم البنية المعرفية للدلالة على مجموعة الحقائق والمفاهيم والنظريات والمعطيات الإدراكية الخام التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما ويستطيع تذكرها فهي بذلك تشير إلى ما يمتلكه الفرد من معرفة سابقة من موضوع أو مفهوم أو حقيقة ما وبين أوزيل أهمية البنية المعرفية في عملية التعلم

بتأكيد على أن التعلم هو عملية ايجاد علاقات وروابط بين المعلومات الجديدة التي تقدم للمتعلم وما يعرفه المتعلم بالفعل أو ما هو موجود في بنيته المعرفية الراهنة وهذا معناه ربط وتثبيت المعلومات والأفكار الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم.

أما في حالة عدم وجود معرفة سابقة فإن عملية الربط مع المعلومات الجديدة لم تتم لذلك فإن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلمهم للمواد الدراسية ناشئة من معتقد أن الخبرة حول الكثير من الرموز والمفاهيم التي تنطوي عليها هذا المواد وقد أكد أوزيل على المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم تحصل على مزيد من الوضوح والثبات إذا تم البدء بتعليم المفاهيم الأكثر عمومية ذات العناصر الأكثر شمولاً ثم يلي ذلك إضافة التفاصيل والتجزئات الفرعية وهذا ما يسميه أوزيل بالتمايز التقدمي أي إضافة معاني جديدة وإبعاد جديدة للمادة التي يتعلمها الفرد بمعنى آخر أنه كلما استمر الفرد في عملية التعلم بالمعنى فإن المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية تزداد وضوحاً وثباتاً فعلى سبيل المثال مفهوم الطلاب عن المادة قد لا يتعدى في بادئ الأمر الأكثر من الأشياء الموجودة حولهم ويمرور الوقت يكتسب هذا المفهوم معنى أكثر دقة عندما يرتبط بمفاهيم أخرى مثل القوة والتجزئة وسوف يستمر مفهوم المادة عند الطلاب في التمايز عندما يصبحون أكبر سناً أو عندما يحاولون أن يتعلموا أكثر عن المادة وتكوينها وحالاتها كذلك أشار (أوزيل، 1978) إلى أن التعلم ذا المعنى يتطلب ايجاد عملية ربط بين مفهومين أو أكثر لإيجاد مفهوم أكثر شمولاً إذ ينتج عن هذه العملية معاني جديدة لهذه المفاهيم فالمفهوم الجديد لا يضاف إلى المفهوم القديم بل يحدث تحوير وتعديل ويتولد مفهوم مستحدث فيه من القديم والجديد ولكنه يتميز عنهما وهذا مطلق عليه أوزيل بالتوفيق التكامل.

الخرائط المفاهيمية هي من أبرز التطبيقات التربوية للنظرية أوزيل في التعليم وأول من أشار لهذه الطريقة في التدريس هو العالم نوكاك في سنة 1984 وذكرها مع العالم جوين في كتابهما تعلم كيف تتعلم.

وذكر نوناك انها تمتلك علاقة ذات معنى بين المفاهيم بشكل محتويات وهذه المحتويات عبارة عن مفاهيم أو أكثر تتصل ببعضهما بواسطة الكلمات في اطار معين.

وقد استفاد نوناك من الافكار التي قدمها اوزيل في نظرية التمثيل الحادث بين المفاهيم الموجودة فعلاً" وذلك في اطار موحد يضمها جميعاً" وقد حاول تحديد ذلك الاطار والبحث في كيفية تمثيل المتغيرات الحادثة في تعليم المفاهيم.

كما استفاد نوناك من نظرية اوزيل في ان البنية المعرفية تنتظم في صورة هرمية اضافة ان التعلم الجديد يحدث خلال الانسراج الترابطي لماني المفهوم الجديد تحت المفهوم الموجود اصلاً" او الافكار العرضية وقد طور نوناك فكرة التمثيل الهرمي للمفاهيم التي قدمها اوزيل التي اسمها بخرائط المفاهيم Concept Maps.

حيث تعد خرائط المفاهيم واحدة من نماذج التعلم الفراضية اذ تتضمن الاشكال والمخططات والخطط والاطارات والخرائط. وهي اشكال مرئية تصور اهم الافكار الرئيسية التي وردت في المادة الدراسية بطريقة منظمة تتسلسل فيها المعلومات من الفكرة العامة الى الاقل عمومية ومن الاعلى الى الاسفل ومن اليمين الى اليسار وتظهر في دوائر او مربعات بينها خطوط مستقيمة افقية وعمودية تعبر عن العلاقات التي تربط بين هذه الافكار.

كذلك اشار (schmid:1990) ان الخرائط المفاهيمية تعمل على توضيح الافكار او المفاهيم الرئيسية التي ينبغي التركيز عليها عند تعلم أي مهمة تعليمية محددة لدى المعلم والمتعلم وتعطي ملخصاً "تخطيطياً" لما قد تم تحصيله.

وتعد الطريقة التعليمية باستخدام ستراتيجية الخرائط المفاهيمية ذات منحنى استنتاجي (Deductir Approach) فيما يبدأ المدرس عادة بتقديم فكرة المفهوم وذلك في صورة تعريف مباهر للمفهوم ثم يبدأ بمساعدة المتعلمين على رؤية

طبيعة ودور المفاهيم والعلاقات بينها، وكيف تتراجم تلك العلاقات معا، وذلك بدأ بالعموميات وصولاً الى الخصوصيات والمتعلقة بتعلم المفهوم.

كذلك قد تختلف الاستراتيجيات لتعليم المفاهيم تبعاً لاختلاف طبيعة تلك المفاهيم فربما تتناسب استراتيجية معينة لتدريس مفهوم معين ولاتناسب لتدريس مفهوم من نوع آخر.

وفي مجال استراتيجيات التدريس وجد ان هنالك ستراتيجيتين في تدريس المفاهيم هما: الاستراتيجية العرضية والاستراتيجية الاستكشافية.

♦ الاستراتيجية العرضية

في هذه الاستراتيجية يقدم المعلم اسم المفهوم ثم يقدم تعريفه ثم يقدم عدد من الامثلة التي تنطبق عليها الخصائص التي وردت في التعريف.

♦ الاستراتيجية الاستكشافية

وفي هذه الاستراتيجية يقوم المعلم بتقديم امثلة وشرح الخصائص المشتركة ويقوم المتعلمون ببناء تعريف للمفهوم.

ان الاساس الفلسفي لخريطة المفاهيم هو جدول المفاهيم عنصر رئيسي في بناء المعرفة وان افضل نظرية تعلم تركز على المفاهيم بوصفها اساس للبناء العرضية للمتعلم هي نظرية اوزيل وان المعلومات الجديدة يحدث لها تمثيل داخلي في بنية المتعلم المعرفية وفق عمليتين رئيسيتين في نظرية التعلم ذي المعنى وهما:

1. عملية التمايز التدريجي. ودور هذه العملية هو تنظيم المفاهيم داخل البنية المعرفية للمتعلم وتوضيح العلاقة بينها وقد اكد اوزيل على هذه العملية في التعليم نظراً لأهميتها في زيادة دقة ووضوح المفاهيم الجديدة.

بـ. عملية التكامل التوفيقي..وتعني ان المفهوم الجديد يضاف الى المفهوم السابق بعد تحويله وسيحدث بينهما ربط وتكامل مما يؤدي الى تكوين مفهوم جديد فيه من الجديد والقديم.

ان هذه العملية تحدث حينما يترك المتعلم انه امام مصطلحات كثيرة ومتنوعة ونصف جميعها نفس المفهوم فإذا ادرك المتعلم تلك المصطلحات المختلفة التي يمكنها وصف المفهوم يكون قد حدث تكامل توفيقي.

◆ مكوّنات خريطة المفاهيم.

1. المفهوم العلمي؛ هو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة الظاهرة او القراءة الذهنية التي يكونها الفرد للأشياء ويوضح المفهوم بشكل دائري او بيضوي او مربع.
2. كلمات ربط؛ هي عبارة عن كلمات لربط بين مفهومين او اكثر مثل ينقسم؛ إلى، هو، يتكون، يتركب.
3. الوصلات العرضية؛ هي عبارة عن وصلة بين مفهومين او اكثر من التسلسل الهرمي، وتتمثل في صورة خط عرضي.
4. الأسئلة؛ هي الاحداث او الافعال المحددة التي تعبر عن امثلة المفاهيم وغالبا ما تكون اعلاما" لذلك لا تحاط بشكل بيضوي او دائري.

◆ كيفية اعداد خريطة المفهوم:-

1. الاطلاع على خرائط موضوعه سابقا لتواضيع مختلفة لأخذ فكرة عن الشكل الذي تبدو عليه.
2. قراءة الدرس الذي يراد ان توضع له الخارطة بتقهم ودقة وامعان.
3. تحديد العنوان الرئيسي للخارطة (المفهوم الرئيسي).
4. تحديد المفاهيم والمصطلحات الاساسية التي وردت في الدرس.

5. تنظيم هذه المعلومات الرئيسية هرمياً "من الفكرة العامة إلى الأقل عمومية والأقل، وابتداءً من اليمين إلى اليسار.
6. وضع هذه المفاهيم بخطوط واسهم في الاتجاهات التي توضح سير تعلمها أو حسب العلاقة التي بينها .
7. التوصيل بين هذه المفاهيم بخطوط واسهم.
8. كتابة كلمة ربط على كل خط من هذه الخطوط باعتبارها عنواناً يوضح العلاقة التي تربط بين مفهوم وآخر.
9. التأكد من أن الخارطة تمثل جميع عناصر الدرس وجوهره وإنها واضحة شكلاً ورسمياً وكتابياً وخطوطاً".

♦ إعداد خريطة المفاهيم:

يمكن إعداد الخارطة المفاهيمية بأربع مراحل:-

- مرحلة المصف الذهني:

هي تحديد المفاهيم الرئيسية والفرعية والمصطلحات ذات العلاقة بالموضوع.

- مرحلة التنظيم:

ترتيب هذه المفاهيم على ورقة بطريقة أقرب ما يمكن إلى فهمك لها وتنظيم العلاقات بينها باستخدام تمثيلية هرمية منسجمة.

- مرحلة الربط:

استخدام خطوط أو اسهم لربط المفاهيم ذات العلاقة ببعضها البعض كما تكتب كلمة أو شبه جملة قصيرة على خط الربط (الاسهم) لتحديد العلاقة.

- مرحلة بناء الخريطة بصورتها النهائية:

بعد ترتيب مفاهيم الخريطة بصورتها الأولية يتم تحويلها الى خريطة مفاهيم دائمة. فيمكن مناقشتها ومراجعتها.

♦ اشكال خريطة المفاهيم:

1. الشكل الهرمي، وهو الشكل الأكثر شيوعاً في التدريس.
2. شكل الخريطة المتسلسلة.
3. شكل الخريطة المجمة حول الوسط بحيث يوضح المفهوم الرئيسي في الوسط يليه المفاهيم الأقل عمومية وهكذا.
4. شكل الخريطة في صورة شبكة عنكبوتية.

♦ معيار تصحيح خريطة المفاهيم:

1. المضمون: هل علاقة المعنى بين المفهومين يشار اليها بخطوط وكلمات الوصل؟ وهل العلاقة صحيحة وصادقة؟ سجل درجة واحدة لكل مضمون صادق ذي معنى يتم توضيحه.
2. التسلسل الهرمي: هل يتضح بالقرائن التسلسل الهرمي للمفاهيم؟ هل كل فرعي له خصوصية أقل عمومية ووضح أسفل المفاهيم الأكثر عمومية او الأكثر شهوية (في سياق المدة التي تم تخطيطها تسجل (5) درجات لكل مستوى صحيح او صادق من التسلسل الهرمي).
3. وصلات التقاطع: هل توضح الخريطة للعالي الترابطية بين العلاقات التي تم توضيحها صادقة؟ تسجل 10 درجات لكل وصلة تقاطع صحيحة وصادقة. لكن لا توضح الترتيب بين مجموعات المفاهيم والمفاهيم المترابطة.

ان وصلات التقاطع تدل في الغالب على المقطرة الدماغية ويجب ان تلقى اهتماماً خاصاً عند تحديدها لكي تعطى الفائدة للوجود وان تستحق تميزاً خاصاً او درجات اضافية.

4. الامثلة: ان احداث او اشياء معينة تمثل اسئلة صادقة التي تم تحديدها يمكن ان تسجل درجة واحدة لكل منها (لا توضع عليها دوائر ليتم مفاهيم).
5. بالاضافة لما سبق يمكن اعداد خريطة المفهوم ويمكن تقسيمها طبقاً للمادة التي سوف توضح عليها، حيث يتم تقسيم ما يسجله التلميذات من الاهداف بواسطة معيار درجات الخريطة لتقييمها حيث تكون هنالك نسبة مئوية لمقارنة التلميذات بعضهم ببعض (ربما تستحق تلميذة من التلميذات اكثر مما هو محدد على معيار الدرجات للخريطة وعلى هذا الاساس فانهم يستحقن اكثر من نسبة 100%.

ان افضل طريقة لمساعدة المعلمين على كيفية التعلم هو التركيز على المعنى وذلك بمساعدتهم بأن يروا طبيعة المفاهيم ودورها والعلاقة بينها بوضوح كما هي في عقولهم. وكما هي موجودة في العالم الخارجي.

مخطط تدريس يعتمد على خريطة المفاهيم:

اولاً: تقديم المفهوم ويشمل الخطوات التالية:-

- أ. تقديم المعلم المفهوم للطلاب باستخدام الطريقة العرضية او القراءة من الكتاب المدرسي.
- ب. مقارنة المفهوم بمفاهيم الطلاب الاولى، وذلك منعا " لأي سوء فهم قد نشأ لدى المعلمين.

تقديم المفهوم هنا لايعني اعداد مقدمة للدرس وإنما تقديم المعلم المفهوم للطلاب بواسطة احدى طرق عرض الدرس.

ثانياً: تحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى (30) دقيقة وتشمل الخطوات التالية:-

1. اختيار فقرة أو فقرتين من الكتاب المدرسي تحمل معنى متكامل لدى الطلاب لكي يقرؤوه، ثم تحدد المفاهيم الأساسية في النص أو ان يعرض المعلم ذلك على الطلاب شفويًا.
 2. ترتيب المفاهيم تنازلياً، من الأشمل إلى الأقل شمولية أو من الأعم إلى الأخص.
 3. تكوين ارتباطات بين المفهوم والمفاهيم الأدنى.
 4. استخدام كلمات الوصل المناسبة.
 5. رسم خريطة المفاهيم.
- ينبغي ألا تزيد عدد المفاهيم في التسلسل الواحد (في الصف الأفقي) من سبعة مفاهيم.

ثالثاً: تحديد العلاقة بين المفاهيم (5 دقائق) وتشمل الخطوات التالية:-

1. مناقشة الطلاب بعلاقات كل مفهوم (أن وجدت) والمفاهيم التي تحتل نفس المستوى من التسلسل الهرمي.
 2. مناقشة الطلاب بعلاقة كل مفهوم (أن وجدت) والمفاهيم التي تحتل مستوى أعلى من مستوى التسلسل الهرمي.
 3. إتاحة فرصة للطلاب لرسم خريطة المفاهيم في كراساتهم.
- ليس بالضرورة أن يتوصل الطلاب إلى خريطة مفاهيم مشابهة لتلك التي رسمها المعلم في المنزل، كما أنه من الغير المنطقي أن يتوقع المعلم أن يحفظ طلابه خريطة المفاهيم عن ظهر قلب لأن ذلك ليس بالتعلم المجدي الذي يشهده.

مكونات الخريطة المفاهيمية:

تتكون الخريطة المفاهيمية من مفاهيم وكلمات ربط محاطة بدوائر وتوصل كل دائرتين بخط يكتب فوقه كلمة أو جملة رابطة مناسبة توضح طبيعة ارتباط المفهومين معا وتعطيها المعنى وتعطي وصفا للعلاقة بين المفهومين أيضا وتترتب المفاهيم في الخريطة على نحو هرمي وتوضع المفاهيم الأكثر شمولاً وتجريداً في أعلاها أما المفاهيم الأقل تجريداً فتوضع أسفل الخريطة ويبرز بين المفاهيم علاقات من نوع آخر هي العلاقات المتقاطعة وهي نوع من العلاقات تربط بين المفاهيم لتزيد وضوح الارتباط بينها وتفيد بتوضيح العلاقات البيئية بين الأفكار إذ يتطلب انشاؤها توافر قدرات ابتكارية عند المتعلم.

مراحل بناء خرائط المفاهيم:

تمر عملية بناء أي خارطة مفاهيمية بمراحل عدة وهذه المراحل هي:

1. تحديد المفهوم العام أو الموضوع المراد بناء خريطة مفاهيمية له.
2. تحديد المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم العام الرئيس في قائمة مرتبة تنازليا من الأكثر عمومية الى الأكثر تجريداً.
3. تحديد كلمات أو حروف الربط التي تعطي معنى لطبيعة العلاقات بين المفاهيم. ونتيجة للمعاني المختلفة لدى التلاميذ المعتمدة على خبراتهم ومعارفهم السابقة يمكن ان يحصل المعلم على خرائط مختلفة من المفاهيم وهذا سيساعد المعلم على تشجيع النشاط الابداعي لدى الطلبة فقد يكتشف الطلبة في اثناء بنائهم خرائط المفاهيم معاني جديدة ومن خلال ايجاد علاقات ذات معنى بين المفاهيم ويجب الاشارة الى ان في الخرائط المفاهيمية يمكن لاي مفهوم فرعي ان يصبح مفهوما رئيسا في خريطة مفاهيمية اخرى وهذه الصفة المرنة تجعل امكانية زيادة التوضيح في الخريطة المفاهيمية ممكنة.

كيفية تهئية الطلبة لرسم خرائط المفاهيم:

وضع نوفالك وجوين (Novak & Gowin:1991) ثلاثة نماذج توضح كيفية تدريب الطلبة لرسم تصميم خرائط المفاهيم وكل النموذج صمم لمرحلة دراسية معينة ويتألف هذا النموذج من مجموعتين من الانشطة تتمثل بما يأتي:

(1) أنشطة التهيئة خريطة المفاهيم:

- أ. يكتب المدرس على السبورة قائمتين من الكلمات المألوفة للطلبة أحدهما تمثل الأشياء مثل السيارة، كتابه، طالب، والثانية تمثل أفعال مثل يلعب، ينمو، يفكر بعد ذلك يطلب من الطلبة ان يحددوا الفرق بين القائمتين.
- ب. يطلب المدرس من الطلبة ان يصفوا بماذا يفكرون عندما يسمعون كلمات القائمة الاولى ويخبرهم ان كلا منا يفكر بشيء مختلف عندما يسمعون الكلمات نفسها ويوضح ان هذه الصورة الذهنية المختلفة ماهي الامماهيمنا وهذا يقدم لهم كلمة مفهوم.
- ج. يكرر المدرس الخطوة رقم 2 مع القائمة الثانية وهي قائمة الأفعال يوضح لهم الأسباب الكثير من المشكلات يعود الى ان مفاهيمنا ليست متطابقة فهي من شخص الى اخر على الرغم من استخدام الكلمات نفسها.
- د. يكتب المدرس مجموعة كلمات ربط مثل يكون ال عندما وأو ويسأل الطلبة عما يتبادر الى أذهانهم من هذه الكلمات ثم يثبين لهم بان تلك الكلمات ليست مفاهيم بل هي كلمات ربط تربط بين مفهومين لتكوين جملة مفيدة.
- هـ. لابد ان يوضح المدرس للطلبة ان أسماء العلم ليست مفاهيم ولكنها أسماء لأشخاص محلين او أشياء او مواضع محللة ايضاً.
- و. يكتب المدرس عل السبورة مفهومين وكلمتي ربط ويكون منهما جملة مفيدة ذات معنى مثل (هذه حوامض وقواعد) ويوضح للطلبة أهمية وجود كلمات الربط مع المفاهيم لتكوين جملة مفيدة ذات معنى.

- ز. يطلب من الطلبة تكوين جملات معنى وأن يحددوا عليها المفاهيم وكلمات الربط واسماء العلم والافعال.
- ح. يوضح المدرس للطلبة ان اللغة لاتصنع المفهوم لكنها تستخدم للدلالة عليه فقط.
- د. يوضح المدرس للطلبة ان معاني المفاهيم ليست ثابتة بل هي تنمو وتزداد وتعمق كلما تعلمنا اكثر.
- هـ. يختار المدرس صفحة او درس من الكتاب المدرسي ويطلب من الطلبة قراءة النص وتحديد المفاهيم الاساسية فيه وتعيين كلمات الربط والمفاهيم الفرعية واسماء العلم او الامثلة.

(2) أنشطة لتصميم خريطة المفاهيم:

1. تحديد موضوع من الكتاب المدرسي ويطلب من الطلبة قراءته وتحديد المفاهيم الاساسية اللازمة لفهم معنى النص ثم تكتب على السبورة وتحديد المفاهيم الاساسية والفرعية.
2. يكتب المفهوم الاكثر عمومية في راس قائمة جديدة تلية المفاهيم الفرعية بعد التسلسل هرمي.
3. يبدى الطلبة بتصميم خريطة المفاهيم مستعينين بالقائمة التي اعدت في الخطوة رقم 2 ويطلب من الطلبة الاختيار كلمات ربط مناسبة لتكون القضايا الموضحة بالخطوات في الخريطة.
4. يبحث الطلبة عن ارتباطات مرضية بين المفاهيم ويختارون كلمات الربط المناسبة.
5. غالباً ماتكون الخريطة الاولى غير متناسقة لذا يوضح المدرس للطلبة انه ينبغي اعادة تصميم الخريطة للحصول عل شكل مقبول لها.
6. يطلب المدرس من الطلبة ان يختاروا نصاً من الكتاب المدرسي وان يطبقوا عليه

7. الخطوات (1) الى (6) بانفسهم.
8. عرض الخرائط التي اعدتها الطلبة في الصف وهذا يساعد الطلبة الآخرين على معرفة الغرض من الدرس كما يفسر في الخريطة.
9. يطلب من الطلبة في الامتحان تصميم خريطة مفاهيم واحدة او اثنين وذلك من اجل توضيح ان خريطة المفاهيم هي طريقة للتقويم.

النموذج خطة تدريسية باستخدام خرائط المفاهيم:

♦ الموضوع:- توصيل المصابيح الكهربائية على التوازي

♦ الادوات المطلوبة:-

- بطاريات جافة، مصابيح كهربائية، مفتاح كهربائي، اسلاك توصيل.

اولاً: تقديم المفهوم

1. اشرح للتلاميذ اهمية الكهرباء في حياتنا.
2. اوضح للتلاميذ كيفية ربط الكهرباء في المنزل.

ثانياً: تحديداً موانع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الاخرى (30) دقيقة.

(1) اطلب من التلاميذ قراءة النص المكتوب في الكتاب المدرسي تحت عنوان وكيف توصّل الكهرباء في المنزل ثم اطلب منهم تلخيص الافكار الرئيسية هي:-

1. تسري الكهرباء في الربط على التوازي من البطارية الى كل مصباح في مسار مغلق بمفرده.
2. التوصيل على التوازي يجعل اضاءة المصابيح اقوى.
3. توصيل المصابيح الكهربائية في المنزل على التوازي.

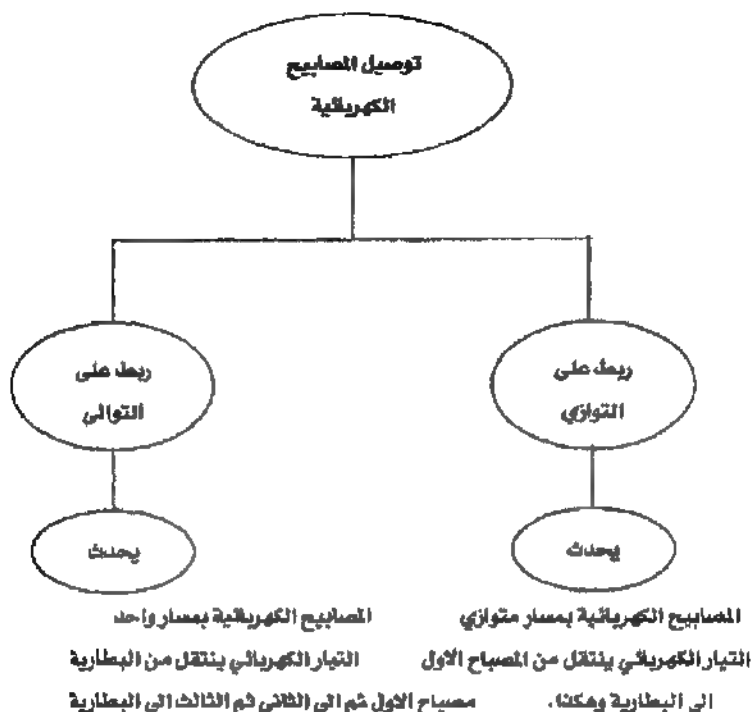
4. نقوم بعرض عملي نثبت ان التوصيل بطريقة الريط على التوازي يجعل الاضاءة اكبر . نأخذ مصابيح كهربائية نربطها على البطارية الجافة بطريقة ريط التوازي حتى نلاحظ توهج المصباح نلاحظ ان الاضاءة قوية جدا " واذا قمنا بنزع سلك او فتيل أي مصباح فإنه لا يؤثر على اضاءة المصابيح الأخرى.

(2) نطلب من التلاميذ ترتيب مفاهيم الدرس التي توصلنا اليها من العام الى الخاص.

(3) اطلب منهم محاولة تصميم خريطة المفاهيم.

المفهوم الاساسي	الريط على التوازي
المفاهيم العامة:-	توصيل المصابيح الكهربائية بأنواعها .
المفاهيم الأدنى:-	الريط على التوازي، الريط على التوالي

الامثلة:-



سابعا: تعلم المفاهيم لدى Klausmeier

يؤكد اهتمام المربين في سبل تعلم المفاهيم على رغبتهم في تحقيق التعلم الذي يحوز على قيمة في نقل الأثر التعليمي للمعارف والمهارات إلى مواقف جديدة فنظام المعرفة غير المفاهيمي الذي يعتمد فقط على ما يسجل من حقائق علمية يتحول بعملية المقارنة والتمييز إلى نظام مفاهيمي يوظف بالذاكرة وهو بذلك يشتمل على كل العمليات والسيقات التي تجعل من الحقائق العلمية ذات معنى في العقل وهذه مهمة يسعى إليها التعليم النظامي في مستوياته المختلفة.

لقد شهد ذلك الاهتمام في السنوات الماضية وما زال تغييرات واسعة ومستمرة في مناهج العلوم وبخاصة مجال التدريس حيث ظهرت طرائق وأساليب

ونماذج تعليمية استهدفت اكتساب المفاهيم وتسهيل امر تعلمها وكان لعلماء النفس التربوي واصحاب النظريات التعلم الفضل الاكبر محاولة منهم في التوصل الى مبادئ نظرية في التعليم ذات قواعد واجراءات يمكن ان ترتفع مستوى كفاية التعلم الصفي وعن تلك النظريات التي تلاقي قبولا كبيرا نظريتي Gagne في التعلم الهرمي وKlausmeier في النمو العرقي ولايتسع المجال للبحث الحالي من التطرق اليهما بشيء من التفصيل بل سيكتفي بعرض وجهة نظرهما في تعلم المفاهيم.

تعلم المفهوم لدى klausmeier -

يعد klausmeier المفهوم دالة للتركيب العقلي لدى الافراد بمستوياتهم المختلفة فهو يعني مائل البني الشاملة التي تتضمن جزء المادة بمختلف فروع المعرفة وبذلك فالمفهوم ينظره يتضمن سياقين مختلفين الاول يتعلق با لبنية العقلية ويعد المفاهيم اللينات العقلية للفرد في حين السياق الاخر يتعلق القبول الاجتماعي او العام للمعان التي يتمثلها المفهوم بين مجموعات من الناس ممن تتحدث بلغة واحدة وعليه فالمفهوم معلومات منظمة مشابهة لمعاني الكلمات وهذه المعان هي التي وضعت في المعاجم الموسوعات والكتب المختلفة يوصلى هذا النحو فالناضجين يكتسبون المفاهيم بالاعتماد على خبراتهم المتعلمة التي مروا بها من جهة وبحسب الاماكن النضج الحاصلة لديهم فعلا من جهة اخرى ويمثل ذلك يستخدم الفرد المفاهيم التي اكتسبها في عملية التفكير وبصورة طبيعية من ناحية وفي التعامل الاجتماعي مع الناس من ناحية اخرى فمثلا يمتلك ككل طفل في المرحلة الابتدائية والطالب الجامعي مفهوما عن القوة ومع ان كليهما القدرة على تحديد بعض الامثلة الواضحة لانواع القوى واثرها الا ان مفهوميهما للقوة يختلف اختلافا كبيرا ولصالح الطالب الجامعي حيث ان المعلومات التي يمتلكها عن مفهوم القوة ذات علاقة وثيقة بخبراته السابقة فه يستطيع مقارنة انواع القوى ويستخدم الخصائص المميزة لكل قوة مثلا، تغيير حالة الجسم الحركية متغيرة

بالشكل أو الحجم أو الأبعاد وغيرها فالاختلاف بين كل فرد وآخر يكمن في مستوى تطور المفاهيم لدى كل منهما

لقد تناول klausmeier موضوع تعلم المفاهيم وتعليمها بشكل دقيق ومبني بينهما إذ وضع لكل منهما النموذج خاص يختلف عن الآخر ونعرض كلا النموذجين وبالشكل الآتي:-

(1) النموذج klausmeier في تعلم المفاهيم (CLD):

عمل klausmeier وزملاءه منذ عام 1971 على تطوير النموذج التعليمي يعني بالتطور المفاهيمي من مرحلة الطفولة وحتى النضج أياداً منهم بأن الأفراد بكل مستوياتهم يعمدون باستمرار على تطوير مفاهيمهم فهم يطوروا المفاهيم ويوسعوها بالاعتماد على الخبرات الجديدة ويستخدموها في مواقف لا حقة بالاستعانة بالأمثلة التفكير التي تعتمد على الخبرات التعليمية المتعلقة بالأمثلة من المفهوم والعمليات المعرفية التي تمكنهم من المفهوم الجدير بالاهتمام أو الجديد.

طرح النموذج تعلم المفاهيم CLD لأول مرة من قبل klausmeier عام 1971 وأعيدت كتابته مرة أخرى بعد التعديلات عليه من قبل كلوزماير وآخرون عام 1972

(klausmeier & chatala and frayer) فهو صيغة اهدت لتزود بالبحوث والدراسات التي تهتم بتعلم المفاهيم بالبنية التي يقوم عليها مبدأ تعلم المفاهيم والارتقاء بها، كما يعد وسيلة لتصميم التعليم (نمذجة التعليم) إذ يصف حالة التطور المفاهيمي في أربعة مستويات لاكتساب المفهوم والمواقف التي يستخدم فيها المفهوم في كل مستوى ويحسب التلرج من المستوى المحسوس (المادي) بالتماثل (التطابق) بالتصنيف وآخر مستوى التشكيل ولا يسع المجال للبحث الحالي من التطرق إليها بشيء من التفصيل.

(2) النموذج klausmeier في تعليم المفاهيم أو تدريسها:

وضع هذا النموذج لتسهيل أمر تدريس المفاهيم بمستوياتها المختلفة من خلال تبسيطها للمتعلمين ويوصي دراسته من قبل المعلمين والمدرسين بخيه اتقان خطواته ومهارته كما يتطلب منهم اتقان المفاهيم الرئيسة في ميدان تخصصهم أثناء الدراسة الجامعية لذا يمكن وصف المعلمين والمدرسين ممن عملوا على تطوير مهارات هذا النموذج بالفاضلين.

ان النموذج التعليمي تضمن مهارتين اساسيتين ينبغي تعلمها قبل الشروع بتدريس المفهوم المعني وهي:

(1) مهارة تحليل المفاهيم:

تحتوي الموضوعات الدراسية العديد من المفاهيم وبمستوياتها المختلفة لذا ينبغي تحليل المفاهيم الرئيسة من قبل المعلمين بالتدريس وذلك في ضوء الخطوات السبع الآتية:

1. تعريف المفهوم.
2. تطابق او تماثل الخصائص المحددة للمفهوم اضافة الى الخصائص غير ذات العلاقة
3. تحديد الامثلة واللامثلة من المفهوم الذي سيدرس للمطلبة.
4. تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم مع الاشارة الى المفاهيم الاخرى التي تدخل في التصنيف
5. تحديد المبادئ الممثلة التي يتم استخدام المفهوم من خلالها.
6. تحديد عينه من المشكلات والحل الذي يتطلب استخدام ذلك المفهوم او المبادئ او كليهما معا.
7. تحديد الكلمات المناسبة لخصائص المفهوم.

الدراسات والأبحاث بالتركيز على تطبيقه داخل الصف الدراسي حتى بداية السبعينات، إذ جرى تطوير انماط مختلفة للتطبيق التعلم التعاوني في الصف الدراسي، فمن هذه الطرائق طريقة (فريق العمل الطلابي Learning student team) معتمد على نظريات علم النفس، وكذلك طور ديفيد روجر طريقة (التعلم معا Learning Together) بناء على نظريات علم نفس الاجتماعي، لقد طور Johnson أسلوب التدريس معتمدا ذلك من نظريات علم الاجتماع وغير ذلك من الطرائق المختلفة التي تعتمد جميعها على مشاركة المجموعة في التعلم بدلا من التعلم الانفرادي. ولهذا فإن التعلم التعاوني ليس عملا ارتجاليا بل انه عمل يحتاج الى التخطيط والتنفيذ والتقييم واتخاذ الاجراءات اللازمة لتحقيق اهدافه وتطلب الاخذ بنظر الاعتبار دافعية الطلبة وتحديد النشاطات التعاونية التي ينبغي ان يقوم بها الطلبة لتحقيق التعاون الفعال.

تعريف التعلم التعاوني،

عرفه (Statmam، 1980) بأنه استراتيجية مميزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات وتقسيم فيها الطلاب على مجموعات تتكون كل مجموعة من 2-5 اعضاء ودور المدرس هو تسهيل العملية وتأكيد المشاركة جميع الاعضاء في العمل، وعرفته بأنه أسلوب تنظيم الصف الذي يقسم الطلاب على مجموعات صغيرة غير متجانسة ليجمعها هدف مشترك هو انجاز المهمة المطلوبة وتحمل مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم.

وصفه (Amalyu-1994) بأنه طريقة تتضمن اساليب لتسهيل الحوار واستخدام المهارات التعاونية بالاضافة الى توفير بيئة تشجع الطلبة على استخدام هذه المهارات.

وعرفه (الحيلة، 1999) بأنه إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة من الطلبة بحيث يتفهم كل أعضاء المجموعة في التعلم على وفق أدوار واضحة مع التأكيد أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية.

مبادئ التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني لابد من أن يكون مجرد طلبة متقاربين مكانية من بعضهم يقتسمون المصادر ويتحاورون ويساعد بعض على أهمية كل ذلك في التعلم التعاوني ويجب أن تتوفر فيه العناصر الآتية:-

أ. التضامن الايجابي Positive Interdependence:

التنازع أو الاعتماد الايجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة حيث يرفع كل عنصر الضمان الآتي (نصبح معا أو نفرق معا) حيث يشعر الطلبة فيما بينهم بأي أنهم يشتركون في مصير واحد ولا يتوفر بين الطلبة في مجموعات التعلم التقليدي

ب. المحاسبة الفردية أو المسؤولية الفردية Individual Accountability:

وتعني تحمل كل عضوا في المجموعة من أن يتعاملوا بينهم عمليا ولفظيا ليعلموا معا في تحقيق النتائج المتوقعة وأن النجاح يعتمد على قوة الطلبة وعلى اتقان المهمة الموكلة اليهم وليس على نقاط الضعف لديهم، فالتفاعل بين أعضاء المجموعة هو شكل من أشكال التأثير المتبادل.

ج. مهارات التعاون Collaborative social skills:

أن مجرد وضع أفراد في مجموعة لا يعني أنهم سيتفاعلون اجتماعيا ويتعاونوا بالضرورة بل يجب تعليم الأفراد مهارات الاجتماعية وتحفيزهم لاستخدام

المهارات لكي يكون عمل المجموعة منتجا ويتواصلوا بدقة ووضوح ويقبلوا ويدعموا بعضهم ويحلوا الصراعات والخلافات بطريقة ايجابية وبناءة.

د. المعالجة الجماعية والتجهيز 'Group processing'،

ويقوم هنا المجموعة بتحليل العمل من حيث الجودة التي التسم بها وتحقق الهدف فيها. ودرجة استخدام اعضاء المجموعة، المهارات الاجتماعية اللازمة لتعزيز اواصر العلاقة بينهم الذي يسهل مهارات التواصل بين الطلبة وبناء علاقات سليمة لتحقيق الاهداف المرسومة بين ما لا تقوم الزمر التقليدية بهذا التحليل او المعالجة.

تاسعاً: استراتيجيات التعلم التعاوني:

1. استراتيجية التعلم معا Learning together.

وفيها يعمل الطلبة في ضمن مجموعات صغيرة (2-5) طلبة على مهارات مبنية على هدف مشترك. ويحدد لكل طالب دور كأن يكون (المنسق، الملخص، الباحث...) وتعطي لكل مجموعة ورقة عمل واحدة ويقوم المدرس بمكافأة المجموعة كلها ويخضع الطلبة فيها لاختبار فردي. وهذا الأسلوب أكثر تساهلاً مع المناهج الإنسانية في التربية وكان موضع اهتمام علم النفس التطوري وأحد الأشكال التي طورها كل من (Johnson and Johnson) والهدف منه تحقيق مهارات الاتصال والعمل التعاوني فضلاً عن التحصيل الدراسي.

2. تعليم الأقران:

يعد تعليم الأقران الأكثر شيوعاً من بين استراتيجيات التعلم التعاوني وفيه يقوم طالب بتعليم طالب آخر مقدماً له العون لاكتساب مهارة جديدة أو لائقان موضوع يعد ضعيفاً فيه ويستخدم هذه الاستراتيجية لأنها تتيح للمعلم مراقبة تقدم عدة طلبة في آن واحد.

وكذلك تجعل الطلبة الأكثر قدرة يندمجون في عملهم على نحو نشيط ومنتج وتخصص وقتا للمتعلمين الأقل قدرة لالتقان المهارات الأساسية، غير أن هناك خطرا في تعليم الأقران يكمن في أن (الطلبة المعلمين) قد يكلفون أكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة، هذا العمل قد لا يكون ممتعا ومنتجا للمتعلم المعلم.

3. استراتيجية تعليم المجموعات الصغيرة:

وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تنظيم البيئة الصفية في مجموعات صغيرة تتراوح من اثنين إلى ثلاثة طلبة غير متجانسين من حيث القدرات والخلفية العلمية، وتختار كل مجموعة ممثلا عنها من بين أعضائها والهدف من هذه الاستراتيجية انجاز عمل مشترك تحت اشراف وتوجيه المعلم.

4. استراتيجية تعليم المجموعات الكبيرة:

يجري فيها تشكيل مجموعات غير متجانسة تتراوح بين (4-6) طلبة ويقوم كل طالب في المجموعة بالمهمة الموكلة اليه، ويكون الهدف مشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها. ويكون دور المعلم ضبط المجموعات وإعانة الطالب وقت الحاجة ومزودا له بالتغذية الراجعة وقت الضرورة وإصدارا لعملية المشاركة الجماعية.

5. استراتيجية فرق التعلم:

وهي يعمل الطلبة معاً، في مجموعة تعاونية لأداء مهمات تعليمية ذات أهداف مشتركة حيث تعطى كل مجموعة ورقة عمل واحدة، ويخضع الطلبة لاختبار فردي لترجم علامات الاختبار إلى نقاط للمجموعة، فضلاً عن علامة فردية لكل طالب، ولا توجد مكافأة للمجموعة في هذه الاستراتيجية تطورت من قبل (Deviers & Slavin) وزملائهم من حيث شجعوا على استعمال الاهتمام المتبادل وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الفرد.

6. استراتيجية طرق التحصيل،

وهيها يقسم الطلبة على فرق يتكون كل فريق من (4-5) أعضاء غير متجانسين تحصيليا، ويدرس أعضاء الفريق الموضوع التعليمي معا ويساعد بعضهم بعضا لمدة حصة دراسية. ثم يقسم المدرس الطلبة تقسيما ثانيا بناء على التحصيل السابق ثم يقدم للفريق في التقسيم الثاني اسئلة يجيبون عنها فرديا، ترتبط هذه الاسئلة بالموضوع الذي تعلموه في التقسيم الاول. وفي هذا الاسلوب يكون لكل طالب درجتان: الاولى في ادائه السابق والثانية في ادائه اللاحق وتضاف الدرجة الاصلية (الفرق بين الدرجتين) الى درجة فريقه الاصلي وهكذا لبقية أعضاء الفريق وبذلك تكون درجة الفريق المرتفعة هي الدرجة الفائزة اسبوعيا، ثم يقسم الطلبة على مجموعات متجانسة ذوو التحصيل المرتفع، ثم المتوسط وهكذا. وهذا التقسيم يساعد على زيادة الدافعية عند الطلبة والحصول على درجات مرتفعة للانتقال من فريق الى اخر اسبوعيا.

7. الاستراتيجية البنوية:

وتؤكد هذه الطريقة استعمال بنيات معينة صممت لتؤثر في انماط تفاعل المتعلم، ولقد استهدفت البنيات التي طورها (Kagan) ان تكون بدائل لبنيات الصف الدراسي التقليدية مثل التسميع، اذ يثير المعلم اسئلة على طلبة الصف كله ويجب المتعلمون برفع ايديهم او بندالهم، ولتقتضي النظم او البنيات ان يعمل الافراد مستقلين في مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية اكثر من المكافآت الفردية وتختلف هذه البنيات في اهدافها فقد تحض على زيادة اكتساب الطلبة محتوى "اكاديميا" او مصممة لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية.

8. استراتيجية جيڪسو:

وتتطلب هذه الاستراتيجية عمل الطلبة في مجموعات تتكون المجموعة الواحدة من (5-6) افراد حيث يعطي كل طالب في المجموعة معلومات لا تغطي لغيره في المجموعة مما يجعل كل طالب خبيراً بالجزء الخاص به من الموضوع ويعد تلقى المهمات يعيد الطلبة تنظيم انفسهم في مجموعات خبراء لدراسة الموضوع والاستعداد لتدريس الطلبة الاعضاء في مجموعاتهم المنزلية (الاصلية).

وبعد ذلك يعودون الى هذه المجموعات بالتناوب على تدريس بعضهم بعضاً ما تعلموه من معلومات ويتوقع ان يتعلم جميع الطلبة في المجموعة الموضوع المحدد لهم. وبعد هذه العملية يجري اختبارهم واعطائهم درجات او مكافآت اخرى.

9. استراتيجية ألعاب الفرق:

تتكون المجموعة من (4-5) طلبة غير متجانسين في مستوى الاداء والجنس ثم يقوم المعلم بتقسيم الدرس وتقسيم مهمات المجموعة وشرح علاقتها حيث يعمل الطلبة في ضمن مجموعات ويساعدون بعضهم بعضاً، ويستعمل في هذه الاستراتيجية الاختبارات القصيرة حيث يتنافس الطلبة في مجموعة ما مع مجموعات اخرى ويحرون نقاطاً تسجل لمجموعاتهم وتسجل المنافسة بجداول دورية مع تحصيل الطلبة الأكاديمي، والفائز في كل دورة يحصل على (6) نقاط تضاف الى مجموعته ويمكن ان تحصل المجموعة على مكافآت وهذا النظام يمكن ان يطبق في معظم المستويات والمواضيع الدراسية.

10. الاستقصاء التعاوني:

لهذه الاستراتيجية عدة تسميات منها البحث الجماعي او التخطيطي التعاوني (المشروع) او الاستقصاء الجماعي، حيث تتكون المجموعة فيها من (2-6) اعضاء، وتعتمد هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من مصادر متعددة بحكيث

يكلف كل فرد في المجموعة بمهام معينة، بحيث يوجه المعلم المتعلمين الى مصادر متنوعة ويقدم لهم الأنشطة هادفة، ثم يحلل المتعلمون المعلومات ويجري عرضها في الصف او المختبر، ويجري التقويم من خلال المتعلمين انفسهم اذ تقيم المجموعات بعضها بتوجيه وارشادات المعلم.

♦ **أنواع المجموعات في التعلم التعاوني:**

1. المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية:

المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية هي "المجموعات التي قد تدوم حصة صفية واحدة او عدة اسابيع. ويعمل الطلاب فيها للتأكد من انهم وزملائهم في المجموعة قد أكملوا بنجاح المهمة التعليمية التي اسندت اليهم وأي مهمة تعليمية في أي مادة دراسية لاقي منهاج يمكن ان تبنى بشكل تعاوني، كما ان اية متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن ان تعاد صياغتها لتتلاءم مع المجموعة التعليمية التعاونية الرسمية".

2. المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية:

المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية تعرف بأنها مجموعات ذات غرض خاص قد تستغرق بضع دقائق الى حصة صفية واحدة. ويستعمل هذا النوع من المجموعات في أثناء التعلم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل محاضرة، تقسيم، عرض او عرض شريط فيديو غايته الى توجيه انتباه الطلبة الى المادة التي يصار الى تعلمها، وتهيئة الطلاب نفسيا على نحو يساعد على التعلم والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيجري دراسته في الحصة والتأكد من معالجة الطلاب للمادة فكريا وتقديم خلق للحصة.

3. المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية

وهي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة وفرضها الرئيس هو ان يقوم اعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون اليه لاجراز النجاح الأكاديمي وان المجموعات الأساسية تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة والدائمة وطويلة الأجل والتي تستغرق مدة سنة في الأقل وربما تدوم حتى يتخرج جميع اعضاء المجموعة.

♦ مزايا التعلم التعاوني:

1. جعل الطالب محور العملية التعليمية.
2. ارتفاع معدلات تحصيل الطلبة وزيادة القدرة على التفكير.
3. يساعد على اتقان المفاهيم والأسس العامة وفهمها.
4. تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى الطلبة.
5. تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة.
6. تبادل الأفكار بين الطلبة.
7. احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.
8. تنمية اسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة.
9. تدريب المتعلمين على حل المشكلات او الاسهام في حلها.
10. زيادة مقدرة الطالب على اتخاذ القرار.
11. تنمية مهارة التعبير عن المشاعر والآراء.
12. تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات.
13. تدريب المتعلمين على الالتزام بأداب الاستماع والتحدث.
14. تدريب المتعلمين على ابداء الرأي والحصول على تغذية راجعة.
15. انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلبة.
16. نمو علاقات ايجابية بين الطلبة.
17. العمل بروح الفريق والتعاون والعمل الجماعي.

18. اكتساب الطلبة مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين.
19. يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف.
20. إعطاء المعلم فرصة تعرف حاجات الطلبة ومتابعتها.
21. تقوية روابط الصداقة وتطور العلاقات الشخصية بين الطلبة ويؤدي إلى تقوية أواصر الود والاحترام بين أفراد المجموعة.
22. يربط بطييسي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم.
23. تحسن اتجاهات الطلاب نحو المنهج والتعلم والدراسة.

♦ التعلم التعاوني في تدريس العلوم:

يرى رذرفورد واهجلرن³ أن الطبيعة التعاونية للعمل في مجال العلوم يجب أن تدعم وباستمرار التعلم على شكل مجموعات داخل غرفة الصف. وهذه حال العلماء والمهندسين إذ أنهم يعملون على شكل مجموعات ونادراً ما يعملون على انفراد. ويسحب الحديث نفسه على الطلبة إذ ينبغي أن يتعلموا في ضمن مجموعات يتبادلون الآراء والأفكار مع الآخرين حتى يتوصلون إلى فهم مشترك. ويجب عليهم أن يتشاوروا حول خطوات العمل وأن يناقشوا النتائج التي توصلوا إليها. وفي سياق مسؤولية الفريق الواحد فإن التغذية الراجعة والاتصال مع الآخرين يصبح أكثر واقعية من التدريس عن طريق الكتاب والتركيز على الوظائف البيئية.

ومن المؤيدين لاستعمال التعلم التعاوني في تدريس العلوم كل من روجر جونسون وديفيد جونسون (Roger Johnson and David Johnson, 1991) وروبرت سلاي (Slavin, 1995) الذين أشاروا إلى أن البحوث في مجال التعلم التعاوني بكل أشكاله تشير إلى أن الطلبة يتعلمون العلوم بشكل أكبر ويحبونها بشكل ملموس، ويشعرون شعوراً إيجابياً نحو تحصيلهم في العلوم عندما ينجزون النشاط باستعمال طريقة التعلم التعاوني.

وقد وجد كل من (Tobing Tippins & Gallard) من خلال مراجعتهم المكثفة للبحوث المتعلقة بالتعليم التعاوني في مجال تدريس العلوم، أن التعلم التعاوني لا يمد دواء لكل داء، غير أن قيمته تكمن في كونه يسمح للطلبة بتوضيح آرائهم والدفاع عنها وتقويمها ومشاركتها مع الآخرين.

وأهم ما يميز المجموعات الصغيرة من المجموعات التعاونية ما يأتي:

1. يكون التعاون ايجابيا بين افراد المجموعات التعاونية فالطلبة اما انهم يعملون معا او يفرقون معا والاتصال اللفظي بينهم يكون وجها لوجه اما في المجموعات الصغيرة فلا يوجد تعاون ايجابي بين الطلبة اذ يعمل الطلبة على انفراد ونادرا ما يتبادلون اجاباتهم معا.
2. على الرغم من ان الطلبة يعملون معا في المجموعات التعاونية توجد مسؤولية فردية في العمل ايضا، اذ ينبغي على كل طالب ان يتقن النشاطات بنفسه بينما نرى التطفل واردا في المجموعات الصغيرة، اذ يستعين الطلبة بزملائهم في الجمل معظم وظائفهم.
3. يقوم المعلمون بتدريس المهارات الاجتماعية اللازمة لانجاح عمل المجموعات التعاونية بينما في المجموعات الصغيرة لا تدرس المهارات الاجتماعية على نحو منتظم.
4. يراقب المعلمون في المجموعات التعاونية تصرفات الطلبة اي يكون دور المعلم (موجه- مرشد) اما في المجموعات الصغيرة لا يراقب المعلمون تصرفات الطلبة بشكل مباشر، بل ربما يعملون مع بعض الطلبة او ربما يقومون بأعمال أخرى.
5. التغذية الراجعة ومناقشة النتائج يعدان جزءا لا يتجزأ من عمل المجموعات التعاونية منذ استخراج النتائج وقبل البدء بنشاط آخر بينما في المجموعات الصغيرة لا يجري عمل الطلبة من خلال المناقشة باستثناء بعض الملاحظات العامة كان يقول المعلم هذا (العمل جيد) او (في المرة القادمة) او (حاول الاسراع في العمل).

♦ خطوات التعلم التعاوني:

يرى ودمان وآخرون (Wedman, et.al. 1996) أنه لابد من توافر شرطين لتحقيق تحصيل عالٍ، يتمثل الشرط الأول في توفر الهدف الذي يجب أن يكون مهما لأعضاء المجموعة. بينما يتمثل الشرط الثاني في توافر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة ولتحقيق تعلم تعاوني فعال لابد من اتباع الخطوات الآتية:-

1. اختيار وحدة أو موضوع للدراسة، يمكن تعليمه للطلبة في مدة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها ويستطيع المعلم عمل اختبار فيها
2. عمل ورقة منظمة يهيئها المعلم لكل وحدة تعليمية يجري فيها تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة.
3. تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل وتحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي يؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم وتقسيم مخرجات الطلبة.
4. تقسيم الطلبة الثنين يدرسون باستخدام هذه الاستراتيجية على مجموعات تختلف في بعض الصفات والخصائص كالتحصيل، ومجموعات الخبراء في بعض استراتيجيات التعلم التعاوني إذ تتكون المجموعات التعاونية من مجموعات أصلية غير متجانسة تحصيلياً ترسل مندوبين منها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية يكونون مجموعات خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية، يدرسون الكتاب والمراجع الخارجية والدوريات دراسة متأنية ثم يقومون بنقل ما تعلموه إلى زملائهم.
5. وبعد أن تكمل مجموعات الخبراء دراستها ووضع خططها يقوم كل عنصر فيها بالقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصلية وعلى كل مجموعة ضمان أن كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والفقرات المتضمنة في جميع فصول الوحدة.

6. خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي، حيث ان لكل طالب هو المسؤول شخصيا عن انجازه ويجري تدوين العلامة في الاختبار لكل فرد على حدة، ثم تجميع علامات تحصيل الطلبة للحصول على اجمالي درجات المجموعات.
7. حساب علامات المجموعات ثم تقديم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة.

♦ توزيع الأدوار في التعلم التعاوني:

لا بد من ان يكون لكل طالب في مجموعته دورا مسؤولا عنه ومن هذه الأدوار:-

1. القائد، ومهمته تتجلى في قيادة الحوار بين الطلبة والتأكد من مشاركة جميع افراد المجموعة في انجاز المهمة المعطة لهم.
2. القارئ، ومهمته قراءة الموضوع لأفراد مجموعته وتصحيح الأخطاء ان وجدت.
3. الملخص، ومهمته تحديد الخلافات وكتابة التقارير حول المادة التعليمية التي تعلمها أفراد مجموعته وبمساعيهم، فضلا عن ترتيب الاجابة على أسئلة صاهاها المدرس.
4. المسجل، ومهمته تسجيل القرارات التي تصل اليها مجموعته ويحضر التقرير النهائي الذي أعدته مجموعته بعد اعتمادهم الاجابة المطلوبة.
5. المقوم: ومهمته تقويم الأداء وتصحيحه وتصحيح الأخطاء التي قد تقع فيها احد أعضاء المجموعة أو التي تقع فيها المجموعة في أثناء انجاز المهمة.

♦ تشكيل المجموعات:

ان المجموعات التي يختارها المعلم هي إحدى أسس التعلم التعاوني وتبين الدراسات ان الطلاب يتعلمون أكثر من الناحية الأكاديمية والاجتماعية عندما يكون اعضاء المجموعة مختلفين بدلا من ان يكونوا متشابهين.

وإن المجموعات التي يختارها المعلم تعطى الطلبة فرصة العمل مع طلبة مختلفين منهم وفرصة لتقديرهم وتكشف نتائج البحوث إن القوى المجموعات هي التي تتكون من طلاب في مستويات مختلفة من المهارات.

وقد اختلفت الآراء حول حجم المجموعة (عدد أفرادها) وذلك لأنه يتوقف على عدة عوامل منها:

- مستوى نضج الطلبة.
- حجم الصف.
- نوع المهمة.
- أسباب وعوامل أخرى.

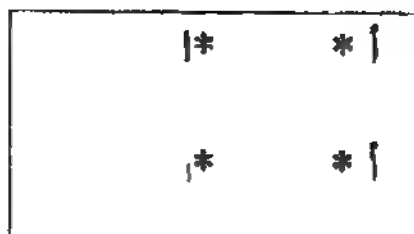
ولكن من الأفضل أن تبدأ المجموعات التعاونية بطلابين لأن ذلك يجلب مزيدا من الراحة للطلاب وفيما بعد يمكن زيادة عدد الطلاب إلى ثلاث أو أربع طلاب أو أكثر.

أما المدة التي ينبغي أن تبقى أفراد المجموعة مما فيها فهي ليست محددة وذلك لأنه من الممكن جعل الطالب يعمل مع كل طالب آخر فصلا دراسيا أو في سنة دراسية كاملة وأحيانا يرغب بعض المعلمين في الإبقاء على المجموعات كما هي دون تغيير لمدة أسبوعين أو شهر أو نصف فصل أو فصل كامل والمهم في كل هذا هو أن تعمل المجموعة جيدا ويتشاط ويؤدي إلى النجاح.

♦ أشكال المجموعات:

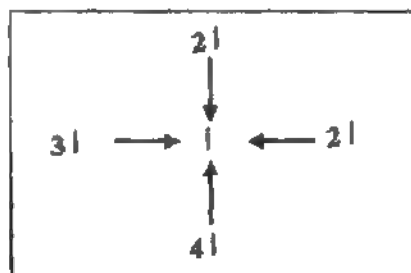
هناك خمسة أشكال للعمل داخل المجموعات ينبغي للمعلم أن يراعيها عند تقسيم الطلبة على الطلبة على مجموعات بناء على المهارات المراد تحقيقها وهي:

1. العمل الفردي لمهمة واحدة: في هذا الشكل يعطي المعلم كل طالب المهمة أو النشاط نفسه وهنا يكون التعلم فرديا لكنه في مجموعة معا يساعد على تبادل خبرات الطلاب بحيث يصل بالمهمة الى افضل نتائجها. (شكل - 1)



(شكل 1)

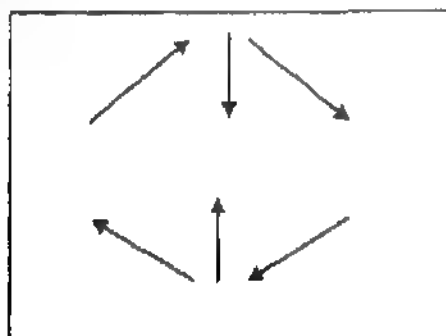
2. العمل الفردي جزء من المهمة الكلية للمجموعة: وفيها يقوم كل طالب بجزء من المهمة الواحدة بحيث تقوم المجموعة بالمهمة كاملة. (شكل - 2).



(شكل 2)

3. العمل الجماعي للمهمة الواحدة:

تقوم افراد المجموعة بالتعاون جميعا معا لانجاز المهمة منذ البداية حتى النهاية وتحتاج مثل هذه المجموعة الى متسق للعمل بين افرادها (شكل 3).

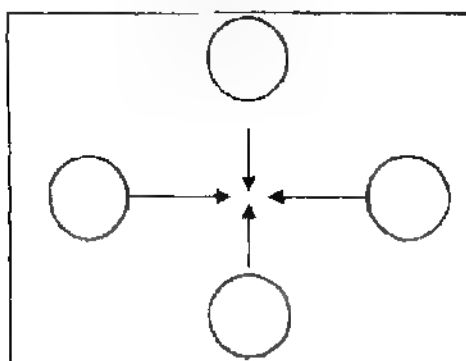


(شكل 3)

4. العمل في مجموعات مستقلة:

وفيها يقوم المعلم بتوزيع المهمة على جميع المجموعات بحيث تتولى كل مجموعة جزءا.

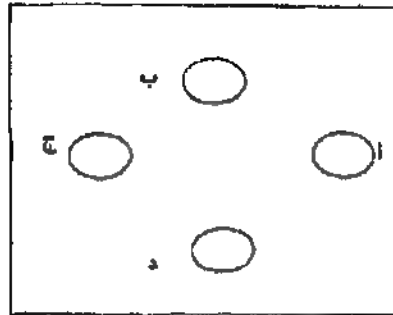
من المهمة ويتكون العمل النهائي من مهمات كل مجموعة ومن الواضح ان تصميم النشاط الذي أعده المعلم مسبقا ويراعي هذا التوزيع بحيث يوزع اهداف التدريس والنشاط بشكل مستقل ومتراكم في النهاية.



(شكل 4)

5. العمل في مجموعات منفصلة لمهام مختلفة:

وبهذه المجموعة تقوم كل مجموعة بمهام مختلفة من المجموعة الأخرى بحيث يكون هناك (4) أو (5) مهام أو أهداف ونشاطات مختلفة يريد المعلم تحقيقها بالدرس.



(شكل 5)

حيث ان (ا) تعني المهمة، طالب، مجموعة

المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني:

ثمة عدد كبير من المهارات التي يكتسبها المتعلم من خلال عمله في مجموعة تعاونية ومنها:

1. مهارة الجلوس وجها لوجه.
2. مهارة الحديث بصوت هادئ ومسموع.
3. مهارة اكتساب الماد التعليمية وتوزيعها.
4. مهارة الاصغاء.
5. مهارة مشاركة الأفكار.
6. مهارة استماع الآخرين.
7. مهارة تبادل الادوار.

8. تشجيع المشاركة.
9. مهارة التفحص من اجل الفهم.
10. مهارة طرح السؤال من اجل الاستفهام.
11. مهارة نقد الافكار او المشكلات وليس الاشخاص.
12. احترام مشاهير الآخرين.

♦ دور المعلم في التعلم التعاوني:

يعتمد نجاح التعلم التعاوني على مهارة المعلم في التعامل مع المجموعات والتلاميذ في العمل التعاوني اذ يكونون اكثر مشاركة واستعداد للعمل، فيما لو كانوا في حصة صفية تقليدية، وعندما تبدأ المجموعات في تنفيذ الاعمال او المهمات التي حددها لها المعلم، يقوم بالتنقل بين المجموعات دون تزييب او نظام معين، حتى يتطلع على مجموعة ويرصد تقدمها وقد يطرح المعلم بعض الاسئلة على افراد المجموعة او يرشدهم الى مصادر تعلم جديدة وقد يضطر المعلم الى فرض سيطرته والمحافظة على النظام اذا ما شعر بأن إحدى المجموعات كثيرة الفوضى او تعوق عمل المجموعات.

ويحدد دور المعلم في المجموعات التعليمية التعاونية على النحو الآتي:-

1. تحديد اهداف الدرس.
2. شرح المهمة وبيان الهدف للحلادب.
3. اتخاذ قرارات معينة حول وضع الطلاب في مجموعات تعليمية قبل البدء بتعليم الدرس.
4. تفقد فاعلية الطلاب داخل المجموعات والتدخل لتقديم المساعدة لاداء عمل او الاجابة عن اسئلة الطلاب، وتعلم مهارات المهمة او تحسين مهارات الطلبة الشخصية ومهارات المجموعة الصغيرة.
5. تقييم تحصيل الطلبة ومساعدتهم في مناقشة مدى تقدمهم في تعاونهم معا.

ويرى (الحيلة، 1999) ان للمعلم دوران رئيسان في التعلم التعاوني:-

اولا: ان يعمل باستمرار وثبات على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية قيمة للطلبة.

ثانيا: تنظيم التعلم التعاوني والحاقه بالمجموعة او المجموعات منذ ظهور الحاجة.

❖ خطوات تنفيذ التعلم بالمجموعات:

هناك خطوات على المعلم ان يقوم بها عندما يريد استعمال اسلوب التعليم بالمجموعات:

اولا: الخطوات التخطيطية:-

1. تحديد الاهداف التعليمية والتربوية بحيث تكون الاهداف تحصيلية (معرفية) و(انفعالية) ونفسحركية.
2. تحديد حجم المجموعة وتنوع تركيبتها والمفضل من (4-6) طلبة يمكن تغييرها الى حجم اخر حسب المهمات والفعاليات التعليمية.
3. توزيع الطلاب على المجموعات حيث تشير الابحاث الى ان المجموعات غير المتجانسة اعطت افضل النتائج والتوزيع يجري في ضوء خبرات المعلم بطلابه
4. ترتيب المكان مما يسمح للمجموعات والافراد العمل بحرية من خلال ترتيب غرفة الصف والاثاث او توفير الراحة والمجال لحركة الطلاب والمعلم.
5. تصميم استراتيجيات العمل وتقنياته واعداد المواد واللوازم المطلوبة بما يسهل العمل والتعاون بين الطلبة.
6. تحديد الادوار للطلاب وتدريبها دوريا مما يكفل تحقيق الاهداف ويعزز الاهتمام الايجابي المتبادل وتقوية المسؤولية الجماعية.

7. تحديد الوقت المخصص للمجموعات للعمل معا والالتزام به بدقة ويفضل تغيير الوقت بحسب المهمات.

ثانياً: الخطوات التنفيذية:

1. إعطاء التعليمات وذلك بتحديد المهمات التعليمية أو العملية التي تسهل عمل الطلاب في المجموعة معاً لإنجاز المهمة المطلوبة. وتتضمن التعليمات شرح أهداف الدرس وتوضيح المفاهيم وتحديد إجراءات العمل.
2. تحديد دقيق لمعايير الاتفاق والإنجاز الصحيح للمهمة المطلوبة ومحتوى المادة التعليمية العملية أو السلوكية (وليس بموازنة أداء الآخرين).
3. التركيز على الطلاب وإقناعهم بحاجتهم الماسة إلى المهارات الاجتماعية التعاونية وإنجاز العمل كفريق واحد.
4. بناء المسؤولية الفردية لكل طالب من خلال المسؤولية الجماعية في المجموعة.
5. إبراز أنواع التفكير والفعل والسلوك الإيجابي المرغوب فيه.
6. تأكيد جدية الطلبة ومثابرتهم وانضمامهم في المهمات والمهارات الاجتماعية لتحقيق الأهداف والإنجازات.

ثالثاً: الخطوات الاسنادية:

1. يتجول المعلم بين المجموعات ويجلسهمها ويقدم إرشادات.
2. يلاحظ تفاعل الطلاب مع العمل ومع بعضهم بعضاً.
3. يقدم المعلم التوجيه أو المساعدة للمجموعات أو الأفراد بحسب طلبهم وبمقدار حاجتهم إليها فقط ولا يتطوع لتوصيلهم إلى نهاية العمل.
4. تقديم التعزيز للأنماط السلوكية المرغوب فيها.
5. يقترح إجراءات للتعاون بين أفراد... أو بين المجموعات.
6. يثير تساؤلات ويفتح أبواباً جديدة يهتف بها أطفال وتجديد النشاط والتفكير وتطوير الأداء في المجموعة.

رأىاء المختلوات التثقفمفة

1. اخلاق الدرس عن طريق تثقفم الطلبة خلاصة ما تعلموه وبقوم المعلم بتثقفم ملخص الدرس ثم فففر اسئلة قصفره حول الموضوع.
2. تثقفم تعلم الطلبة تثقفما مستمراف فف العمل وائف الطلبة تثقفما ختامفا مبنفا على التثقفم المستمر التكوففف وفقا لملكات فافعة من الأهداف من خلال ما فلفف-

- نوع الأهداف الفف تثقفم (كما خطط لها)
- عدد الأهداف المثقفمة وكملفمها.
- الفطرفة والكلففة الفف فف ففها التثقفم.
- مدى تعاون الطلاب للتثقفم والففالفف وففاففهم.
- تثقفم مستوى ففام كل مجموعة بوظائفها من خلال:-

- 1) طبلعة الفو السلفد بفن اعضاء المجموعة فف اففاء العمل.
- 2) درجة التفافن المففافل بفن اعضاء المجموعة.
- 3) تففزف الطلبة بفضمهم بعضا والتشففف الفالف.
- 4) مقدار مشاركة الطلبة فف المجموعة وائف كل عضو دوره فف المجموعة مع مدى الاتقان.
- 5) ففدم المعلم ففنفة رافعة اففاففة من أجل أن فطور الطلبة مسففبلا ممارسففهم وسلوكففم الاففافف والارتقاء بدرجة الاتقان ومستواء للففم.

- بعض العوامل الفف تساعد على تثقفم التفافن او تفوقه-

1. المناخ الصفف-

أن المناخ الصفف الفف فسوفه الانضباط والهلوف فساعد على فجاح العمل التفافن. أما الصفوف الفف فسوفها الضوفاء وففعدم ففها الانضباط فأنها تثفف

انتباه الطلبة من الأعمال التي يقومون بها، ويمكن لأحدى المجموعات التي يثير أفرادها الفوضى أو الذين يتصفقون بالظمول أن تؤثر في عمل بقية المجموعات وعلى المعلم في هذه الحالة حل هذه المجموعات لضمان مناخ صفي مناسب للعمل الجماعي.

2. وقت الدرس المحدود-

قد تحتاج بعض المهمات التي تكلف بها المجموعات وقتا يزيد عن حصه صفية. فيضطر المعلم إلى إشغال الحصه الصفية الآتية بالتنسيق مع المدير، وهنا قد تنتهي مجموعات أعمالها قبل نهاية وقت الحصه الإضافية، فتبدأ بالحديث مع المجموعات الأخرى، وفي هذه الحالة ينبغي على المعلم استغلال الوقت المتبقي لأجراء نقاش بين طلاب الصف من خلال استعراض أعمال المجموعات، وتلخيص ما توصلت إليه كل مجموعة.

3. حجم الغرفة الصفية وتنظيمها والتسهيلات المتوفرة فيها-

إذا كانت الغرفة صغيرة ومكتظة بالطلبة يصعب تحريك مقاعها فأنها تمنع المعلم من استعمال المجموعات لأن ذلك يقلل من حركة المعلم ونقله بين المجموعات، للاطلاع على ما تقوم به من الأعمال.

4. عدد طلاب الصف-

إذا كان عدد الطلبة كبيرا فإن تقسيمهم على مجموعات تؤدي إلى وجود مجموعات تؤدي إلى وجود مجموعات متعددة، تؤثر في عملية ضبط المعلم لها، ومتابعة أعمالها وتقديم المشورة لمن يحتاج.

5. شعور الطلبة بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل-

إذا شعر الطلبة أن بإمكانهم القيام بالأعمال معتمدين على أنفسهم وكان لديهم التزام بالعمل، وكذلك إذا كانت دافعيتهم للعمل عالية، فإن العمل الجماعي سيكون ناجحاً وينبغي على المعلم أن يحفزهم باستمرار على الاعتماد على أنفسهم وتعزيزهم إيجابياً:-

1. تقسيم الطلبة على مجموعات، كل مجموعة تتكون من (3) طلاب للصغيرة و(5) طلاب للكبيرة.
2. تعيين الأدوار لكل طالب في ضمن مجموعته، ويكون الاختبار من أفراد المجموعة أنفسهم، يحضر الباحث بصفته قائداً للمجموعة، ومشجعاً ومراقباً (الملاحظ)، ومصححاً ومسجلاً، وملخصاً (يقوم بتقديم ملخص في نهاية كل درس بعد اتفاق الآراء في ضمن المجموعة الواحدة بشكله النهائي).
3. يجري تكوين كل مجموعة وتقسيمها على مستويات متباينة بالاعتماد على الدرجات.
4. يقوم المدرس بتوجيه الأسئلة إلى كل مجموعة من أجل تقويم عملها.
5. يقوم أفراد المجموعة بالإجابة على الأسئلة التي أثارها المدرس شفهاياً أو تحريرياً ومناقشتها في ضمن أفراد كل مجموعة وتقدم إلى المدرس للحصول على التغذية الراجعة (للمجموعة بكاملها). بالدرجات أو الكلمات المشجعة (تقويم مصاحب للعمل).
6. يلتقي الباحث كل مجموعة للمداولة حول الأسئلة المثارة لضمان تبادل المعلومات المتعلقة بكل موضوع وتقسيمها إلى مجموعته، ويقوم المسجل بتسجيلها على ورقة، والمصحح يقوم بتصحيح الاجابات الخطأ، الملاحظ يعملي رأيه في الاجابة، والمشجع يقوم بتقسيم أفراد المجموعة لتشجيعهم على الاقدام في حل الأسئلة وتقسيمها إلى الملخص الذي يقوم بتقديم خلاصة نهائية للموضوع بعد اتفاق الآراء في ضمن المجموعة الواحدة.

7. يقوم الباحث بتقديم الملخص النهائي عند نهاية كل موضوع الى المدرس لتقدير الدرجة التي تستحقها كل مجموعة (التقويم النهائي).
8. يخضع جميع الطلبة لاختبار فردي، لا ان لكل طالب درجة خاصة به تعبر عن انجازه الفردي وبمعنا يجري جمع درجات أفراد كل مجموعة للحصول على درجة المجموعة بأكملها.

ثاسعا: نظرية لاند (النظرية التنظيمية - الاستكشافية)

(Algo ~ Heuristic Theory)

نشأت هذه النظرية على يد العالم (ليف لاند) والذي كان مقيما في الاتحاد السوفيتي لغاية عام 1976. وقد نال شهادة الدكتوراه في اختصاص علم النفس في (موسكو / لينينغراد)، وقد منح لقب بروفيسور زائراً في جامعات (ارتخت) (Utrecht) في ولاية (Lowa) وجامعات كولومبيا (Columbia) وهو رئيس منظمة لاند العالمية في نيويورك، واستشاري تربيوي وإداري عالمي كما له أكثر من (100) مؤلف بأسمه.

يتأكد تكامل نظرية لاند مع النظريات ذات التوجيه المعرفي، التي تعمل على جعل المتعلم قادراً على اكتساب المعرفة وتطبيقها في حل المشكلات وأداء الفعاليات (معرفة حركية)، بدلاً من جعل المتعلم يحفظ القواعد حفظاً، وفي هذا يتفق مع (بياجي) في رفضه تعلم المفهوم حفظاً.

لقد أسهم لاند أسهما كبيرا في التعليم بالاستكشاف من خلال استخدام المتعلم لطرق محددة تعتمد على الاستكشاف تعمل على تنمية المهارات التفكيرية والعمليات العقلية لدى المتعلم، مما يجعله يفكر وينتج بدلاً من أن يستلم المعلومات، ويعيدها مستخدماً معلوماته وقابليته في عمليات تفكيرية تنتهي بالوصول إلى نتائج، وفي هذا يخالف أوزيل (Ausubel) الذي يرى أن التعلم الذي يحصل عليه المتعلم يأتي عن طريق تقديم معلومات جاهزة له.

ويشابه برونر (Bruner) الذي يرى أن المحتوى الأساسي المطلوب تعلمه يجب أن يكتشف بتوجيه متدرج. في حين يرى أوزيل أن الاستكشاف حالة مركبة لعملية التعلم إذ أن المتعلم يتتبع أكثر إلى الأسئلة وأساليب الإجابة عليها أكثر من احتفاظه وتعامله مع المعلومة. حيث نادى أوزيل (Ausubel) بدلاً منه بتقسيم المادة على شكل مهمات (Tasks).

إلا أن هذا الاختلاف بين الاستكشاف والتنظيم في معالجة المعلومة حوله جانبيه (Gagne) إلى نظرية سميت نظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory) وفي بداية السبعينات ظهرت مدرسة جديدة فكان لاندا من أبرز منظريها إذ حاول الموازنة بين الاستكشاف والتنظيم بما يضمن قيام المتعلمين بإعطاء أعلى مستوى من الأداء.

وجد لاندا أن كلا النمطين من أنماط التفكير الانساني أساسي وكان الإنسان بحاجة اليهما في استقبله للمعلومات وتعامله معها ولهذا طرح لاندا ما سمي بالنظرية التنظيمية الاستكشافية (L. The Algo – Heuristic Theory (Land

يرى لاندا أن عملية التعليم تعتمد على التحكم والضبط فيعرف عملية التعليم على أنها عملية تحكم ذاتي من خلالها يتم التحكم بالمثيرات الخارجية وضبطها بطريقة تكفل له تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها يمس التعلم غير المتحكم الذي تكون نتيجته الإخفاق وأن تحقق شيء ما فسيكون عن طريق المصادفة وبشكل عشوائي.

لذلك بنيت النظرية التنظيمية الاستكشافية طريقة الأداء على أساس التوجيه المعرفي وجمع فيها بين نظريتي الوصف المستندة إلى قوانين الطبيعة، ونظرية المعالجة المستندة إلى التوصيفات الإجرائية ويظهر من خلال نظريته هذه

أنه يميل إلى نظرية الوصف لأنه يرى أن العقل البشري هو انعكاس للطبيعة، ولقوانيتها بكل أشكالها المادية والاجتماعية.

تتعامل التنظيمية الاستكشافية في التعليم والتعلم مع المعرفة (Knowledge) والعمليات (Oprocess) بوصفهما ظاهرتين نفسييتين لخصان الدماغ، يتم التعامل معهما بالطريقة التنظيمية الاستكشافية في التعليم والتعلم حيث يرى لاند أنه عندما يرغب المتعلم بالتعرف على شكل مادي أمامه فإنه يميزه بحواسه ويعكسه في الوقت نفسه في دماغه فيصبح انعكاساً مادياً. وهذا الانعكاس هو ما يطلق عليه المعرفة.

ولذلك فالنظرية التنظيمية الاستكشافية تتعامل مع فهم ووصف الأساليب والعمليات الإجرائية وتنظيم الفعاليات العقلية من خلال تحويل المعرفة إلى مهارات وقدرات وما تحتاج من إمكانيات تقف وراء الإنجاز ولهذا لا تسمح للمتعلم بمعرفة الشيء فحسب ولكن بتطبيق هذه المعرفة في حل المشكلات وأداء فعاليات عقلية (معرفية كانت أو مهارية) إذ يرى Lanad (1980) أن إجراء تفكيك للمعرفة يؤدي إلى معالجة أفضل (Breaking Down for Better Handling)

وكما يأتي:

- أ. الأهداف (Objectives): أهميتها في تحول الموضوعات الغامضة إلى موضوعات ملاحظة غير غامضة.
- ب. المهمات (Tasks): أهميتها في تحول المهمات المعقدة إلى مهمات أساسية أقل تعقيداً.
- ج. أساليب المعرفة (Knowledge Processes): أهميتها في تحول أساليب المعرفة المعقدة كغير الملاحظة إلى خطوات أساسية قابلة للملاحظة.
- د. العمليات (Operations): أهميتها في تحول العمليات المعرفية إلى عناصر أساسية.

أما العمليات الإجرائية التي تقف خلف عملية تحول وانتقال المعرفة إلى مهارات أبسط، فهي ليست فقط عملية تحول المعرفة إلى مهارات بل هي أيضا عملية اكتساب لهذه المعرفة.

أنواع المعرفة وتطورها عند لاند (Kinds of Knowledge):

صنف لاند المعرفة إلى ثلاث صيغ أو أشكال هي:-

1. التصورات (Images):

عندما يرى المتعلم شيئا ماديا فإنه يكون له تصورا أدراكيا وحينما يلمض عينه فإنه يكون له تصورا عقليا في ذهنه.

ب. المفاهيم (Concepts):

يرى لاند أن المفهوم هو صيغة من صيغ المعرفة يمثل هدفا ماديا وهذا الهدف يمكن أن يوصف بواسطة المتعلم من خلال إدراكه لخصائصه لذلك فالمتعلم قد يمتلك تصورا (ذهنيا) حول الشكل فيكون قادرا على رسمه ولكنه لا يكون قادرا على إدراك أو معرفة خصائص هذا الشكل.

ج. الافتراضات (Propositions):

هنا يدرك المتعلم ليس فقط خصائص الشيء بل يعرف المعلومات التي تربط ذلك الشيء بالأشياء الأخرى وعناصره المكونة له وهذه المعرفة تعبر عن نفسها على شكل افتراضات، مثلا قد يمتلك المتعلم مفهوما صحيحا حول الشيء المراد تعلمه ولكنه غير قادر على إعطاء التعريف الصحيح له.

تصنيف لاندل للمهارات-

يصنف لاندل العمليات (Operations) إلى :-

1. العمليات الحركية (Motor Operations) :

حيث يستطيع المتعلم هنا أن يكون شيئاً مادياً ويغير في شكله أو حجمه أو خصائصه فالعمليات التي تنقل أو تحول هذا الشكل المادي بحقيقته تدعى العمليات الحركية، ويستطيع ملاحظتها

وبلا بعض الأحيان يكون المؤيدن لها على علم بها وقادرين على إعطاء كشف عنها ويمكن من الملاحظة الخارجية الحصول على المعلومات الضرورية حولها وكشفها .

ب. العمليات المعرفية (Cognitive operations) :-

يرى لاندل أن المتعلم يستطيع أن يغير الشكل المادي أو حجمه بمساغه بطريقة تشبه التغير في الشكل مادياً أي يغير في التصور المادي لذلك الشيء، أن مثل هذا التغير يدعى بالعمليات المعرفية.

وأن هذه العمليات المعرفية التي تدخل في عدة عمليات حركية هي عمليات غير ملاحظة. وأن المسؤولين هم غالباً لا يكونون على علم بها أو أنهم على علم بصورة جزئية، لذلك فقي معظم الحالات لا يكونون قادرين على إعطاء كشف عنها أو ربما يتمكنون من إعطاء كشف محدد جداً عن خواصها .

وعليه يستطيع المتعلم أيضاً أن يحول أو يغير التعاريف والنظريات والقوانين والقواعد إلى مجموعة من الافتراضات أو المفاهيم والتصورات المادية.

النوع المعارف المراجعة (Kinds of Knowledge Revisited):

وضع لاندن تصنيف للمعرفة ليس فقط في صيغ (تصورات مادية، مفاهيم واقتراضات) وإنما من حيث الفروق بين أهدافها وعناصرها، أي معرفة تخص الأهداف، وأخرى تخص العمليات.

ومن خلال هذا التصنيف يرى لاندن أن المتعلم يمكن أن يمتلك المعرفة حول الهدف المادي، لكن امتلاكه لهذه المعرفة لا يعني أنه أصبح قادراً على إنجاز العمليات وربما هناك موقف قد يتعارض مع هاتين الحالتين، فهو يمتلك العمليات الحركية والعرفية، وينفذها بنجاح في أثناء حل مسائل معينة أو أداء بعض الفعاليات ولكنه غير مدرك لما يقوم بعمله أثناء أداء الفعالية فهو يمتلك إلقاء في العمليات أو مسبباتها، أي أن المتعلم غير قادر على أن يعطي تفصيلاً حولها.

لتفكيك الأساليب المعرفية المعقدة إلى عمليات أولية،

Breaking Some Complex Cognitive Processes in Relatively Elementry Operations.

أن النظرية التنظيمية الاستكشافية نظرية تعتمد تحليل العمليات العقلية (المعرفية) غير الملاحظة إلى عمليات أولية يمكن ترتيبها في السياق التعليمي التلمي، ويستخدم في ذلك اتجاهان هما: الاتجاه التنظيمي والاتجاه الاستكشافي.

أما الأساليب التعليمية / التعليمية Instructional Processes فتتضمن:

سلسلة من العمليات الأولية المحللة التي تؤدي بشكل منتظم وموحد تحت شروط محددة إلى حل المشكلات وهي ذات اتجاه تنظيمي فعلى سبيل المثال إجراء اتصال هاتفي أو تشغيل سيارة أو تقسيم عدد على عدد فالتوصيف الذي يقرره هذه العمليات هو توصيف تنظيمي يتضمن أنظمة العمليات (الخطوة الأدائية).

أما الأساليب التي تشتمل على العمليات غير الأساسية (وهي العمليات التي لا يعلم المؤدي سابقا كيف يتجزأها).

أو العمليات التي لا تنجز بطريقة منظمة وموحدة تحت الشروط نفسها فهي ذات اتجاه استكشافي والتوصيف الذي يقرر هذه العمليات هو توصيف استكشافي، أو بموجب هذا التوصيف يتم اختيار عمليات بناء على خصائص معرفية دون أي غموض تضمن الحل للمتعلم؛ ففي الاستكشاف يحاول المتعلم إيجاد صيغة منظمة ضمن أسس ما للوصول إلى النتيجة المطلوبة.

وإن هذه الطريقة التعليمية/التعلمية تقابل تماما العمليات غير الملاحظة وبالتالي يؤكد، لأننا تفكيك العمليات المعرفية غير الملاحظة والمعقدة التي تعد بمثابة عمليات غامضة أثناء الاتصال مع المتعلم إلى عمليات أولية أكثر تبسيطا يتمحور محتوى المادة التعليمية حولها.

مصفوفة لاندأ (Landa Matrix)

ذكر لاندأ (1975) أثناء مقابلة لمعلمة رياضيات في إحدى المدارس إن الطلبة يمتلكون المعرفة الضرورية في بعض المواضيع ولكنهم غير قادرين على حل المشكلات وإن علماء النفس والمعلمين يوضحون ذلك غالبا بالقول إن طلابهم لا يعرفون كيف يفكرون بشكل صحيح، وهم عاجزون على تقديم معرفتهم بشكل عمليات تحليلية وإجرائية.

وقد ركز لاندأ (1976) على تعليم الطلبة كيف يفكرون ولم يركز على تحديد نوع المحتوى ولكنه يهتم بإعطاء الطلبة أعلى درجات مهارات التفكير ويشير إلى طريقتين هما:-

التدريس الموجه والتعليم الفردي ولكليهما فائدة في المحافظة على الوقت والتعميمات والتركييب المنطقي الذي له علاقة بالأهداف المعرفية والمفاهيم.

ويرى لاند (1993) نقلاً عن (Reigelut 1999) إن الهدف هو ليس تعلم المحتوى أو تدريسه بل تدريس المتعلمين كيفية التحليل بالاعتماد على أنفسهم، وإن عملية تدريس المتعلمين التفكير وإدامته ليست بالمهمة السهلة.

وعليه فإن نظرية لاند ليست نظرية تعليمية / تعليمية فحسب تعنى بكيفية تعلم شخص ما أو موضوع معين، أو مفهوم ما أو مهارة، وليست نظرية تعبر عن فعالية خطط تدريسية، بل إنها نظرية عامة (ضمن طرائق التدريس وأساليبه، تقود إلى التوصل لتصميم فصل دراسي فعال في تعلم ومعرفة ظاهرة محددة أو أسلوب نظري لموضوع ما أو استراتيجية للتفكير.

وقد أطلق على النظرية التنظيمية الاستكشافية ذات التوجه المعرفي بمصفوفة لاند (Landa Matrix) التي تتعامل مع التحليل المعرفي والعلمي والتنظيمي للمعرفة والتي ينظمها استكساب المعرفة وتطبيقها في تكوين المهارات والقابليات المعرفية والنفسية.

استراتيجيات النموذج لاند،

يشير لاند في أنموذجه إلى الاستراتيجيات الآتية:

- أ. الاكتشاف الموجه.
- ب. الشرح والتوضيح.
- ج. المزاوجة بينهما.
- د. تدرج كرة الثلج.

وهذه الاستراتيجيات الأربع في التدريس بخطواتها المتسلسلة تتضمن حلاً لأي مشكلة مهمة وكالاتي:

الخطوة الأولى: في الاكتشاف الموجه يتبعه الاكتشاف الحر للمفاهيم أو المشكلات لحلها.

الخطوة الثانية: تتمحور في مساعدة الطلبة في التركيز على ما يكتشفونه وتحويله إلى تركيب منطقي إن الخطوات الأولى مزودتان بإشارات وتلميحات وتعريفات وشرح يقدمها المدرس للحفاظ على الوقت.

وتأكيد على الجانب المعرفي يذكر بعض القواعد الشائعة لمساعدة الطلبة على تذكر الدرس.

الخطوة الثالثة: حيث يتم المزج بين الأسلوبين السابقين حيث يقوم المتعلم باكتشاف وتحليل المعرفة وتنظيمها وفق تركيب منطقي يسهل اكتسابه.

الخطوة الرابعة: حيث يتم في هذه الخطوة تدريج المادة وترتيبها وفق أسلوب تراكمي.

قد خرج فكرة الثلج (Snowball):

لقد اعتمد لاند في النموذج على التتابع البنائي ووجد أن أهم وسيلة في هذا التتابع هو الطريقة التراكمية التي تستند إلى منظومة من التوجيهات التي تتضمن (المعالجة وينتقل بعدها المتعلم عفويا إلى الخطوة أو العملية الأولى).

يتضح من التتابع البنائي أن موضوعا معيناً لابد أن يؤدي إلى تعلم موضوعاً آخر، وإن الموضوع الثاني لا يمكن إن يفهم قبل الموضوع الأول، وبذلك يتمثل الموضوع الأول متطلبات سابقة في موضوع الثاني ومن هذا النوع من التتابعات تستخدم الطريقة التراكمية في ممارسة المهارات، ولتعليم الأسلوب

التنظيمي الاستكشافي تستخدم طريقة تدحرج كرة الثلج (على وفق التسابع الآتي Snowball).

- أ. تعلم العملية الأساسية الأولى في السلسلة وتمارس بمفردها.
- ب. تعلم العملية الأساسية الثانية وتمارس مع العملية الأساسية الأولى.
- ج. تعلم العملية الأساسية الثالثة وتمارس بمفردها ثم تمارس مع العمليتين الأولى والثانية بصورة مشتركة حتى تتم ممارسة جميع العمليات معا.

أهم المبادئ التي يتبناها النموذج لانداء-

يرى لانداء (1976) إن النموذج يعتمد مجموعة من المبادئ من أهمها:

- أ. تعلم أساليب التنظيم الاستكشافي للمعرفة أكثر أهمية من تعليم المعرفة وعلى المدرسين إن يلموا بالاثنتين أو الأسلوبين
- ب. يمكن تعلم الأساليب من خلال المعالجة وعرض البيانات
- ج. تعليم الطلبة كيفية اكتشاف الأساليب أكثر أهمية من تقديم صيغ هذه الأساليب بصورة جاهزة
- د. إن تفكيك الأساليب إلى عمليات أولية صغيرة يخدم مستويات الطلبة جميعهم.

انموذج لخطه تدريس على وفق (انموذج لاند):

الموضوع: المزدوج ومركز الثقل

الاهداف السلوكية:

جعل الطالب قادرة على ان:

1. تعرف المزدوج (معرفة)
2. تعمل ثلاث امثله من المزدوج (تطبيق)
3. تذكر قانون هزم المزدوج (معرفة)
4. تشتق قانون هزم المزدوج لنقطة خارج المزدوج (تطبيق)
5. تعين اتجاه هزم المزدوج عندما يكون سالبا او موجبا (استيعاب)
6. تعلق تسمية المزدوج (تحليل)
7. تعطي مثال عن المزدوج من البيئة (استيعاب)
8. تذكر وحدة هزم المزدوج (معرفة)
9. تميز بين العزم والمزدوج (تحليل)
10. تستنتج كيفية ابطال المزدوج (تحليل)
11. تعرف مركز الثقل (معرفة)
12. تحدد مركز الثقل للاجسام المنتظمة من مقاطعة الامتارها الداخلية (تطبيق)
13. يحسب مركز ثقل الاجسام غير المنتظمة رياضيا (تطبيق)
14. تستنتج طرق اخرى لتحديد مركز ثقل الاجسام الغير منتظمة (تحليل)

الوسائل المستخدمة:

سبورة طباشير، بعض الأشكال المستخدمة مثل (المربع، المثلث)، ورق بياني.

المقدمة:

قبل البدء بالدروس ولاجل ان يكون الحوار والمناقشة جدية بين الطالبات
نظم جلوس الطالبات على شكل (5) دوائر بحيث تضم كل دائرة (5-6) طالبات.

وبعدها تبدأ المدرسة بتهيئة اذهان الطالبات من خلال تذكير الطالبات
بما هم ما تعلموه في الدروس السابقة عن القوة وانواعها والعزم ويمكن تحقيق ذلك
من خلال توجيه المدرسة للأسئلة التي تتطلب من الطالبات اجابة بعد ان يتحاورن
فيما بينهن وترشح احداهن لاهطاء الاجابة الصحيحة وكتابتها على السبورة
وهكذا الاسئلة كافة وكما يأتي:

المدرسة: ما تعريف القوة؟

الطالبة: القوة هي المؤثر الذي يغيرا ويحاول ان يغير الحالة الحركية او شكل او
حجم أي مادة او أي جسم.

المدرسة: لاحظنا من التعريف السابق ان القوة هي مؤثرة يؤثر على الاجسام ويغيرها
الشكل او الحجم او الحالة الحركية وعليه هن القوي اما ان تكون قوة
خارجية كقوة الرياح وقوة الجنب الارضي أو قوى داخلية كقوة العضلات
التي تحرك معدة الانسان.

المدرسة: بين العلاقة بين القوة والعزم؟

الطالبة: تعط اجابات مختلفة (تتلقى تعزيزاً) ثم تعطي الاجابة الصحيحة: العزم
هو أحد تأثيرات القوة وهو محاولة القوة لتبوير الجسم حول محور معين
ويرمز له (عم) وهو من المقادير الاتجاهية.

المدرسة: نستنتج ان العزم ككمية اتجاهية ناتجة عن حاصل ضرب القوة \times الازاحة (بين محور الدوران ونقطة تاثير القوة) $\text{عزم} = \text{ك} \times \text{ق} = \text{ت} \text{ ق جاف}$ وبما ان
ل حاف = ذراع القوة

القانون العزم (ع) = ق - ذ

المدرسة: مما سبق استنتج وحدات العزم؟

الطالبة: العزم ناتج من ضرب القوة التي تقاس (بالتيون \times ذراع القوة الذي يقاس (بالمتر) لذلك وحدة العزم هي (نيوتن \times متر).

مرض المادة:

في هذا الدرس سنتناول موضوعين هما المزدوج ومركز الثقل حيث سنتعرف على معنى (المزدوج ومركز الثقل) وسنتناول بعض الأمثلة ونحسب عزم المزدوج لنقطة خارجية وكل ذلك يتحقق من خلال مرض مادة الدرس وفق استراتيجيات النموذج وكما يأتي:

1. الاكتشاف الموجه: حيث تقوم المدرسة بعرض مجموعة من الأمثلة عن موضوعا المزدوج ومركز الثقل مثلاً:

من المشاهدات المألوفة لدينا في حياتنا اليومية (مقود السيارة) الذي يمثل أحد أهم الأمثلة عن المزدوج فمعد قيادتنا للسيارة فأذا نؤثر على مقودها بقوتان ونجعلها في حالة أزان.

المدرسة: استناداً لما سبق أعيد أمثلة تطبيقية عن المزدوج من بيتك؟

بعد المناقشة والحوار الذي أجرته الطالبة فيما بينهن تنوعت الأجابه من هذا السؤال حيث ذكرت أحدا الطالبات (حنفية المياه) بينما ذكرت طالبة أخرى

(الإبرة المغناطيسية) واجابة طالبة أخرى (مفك او مفتاح البرغي على شكل L أو T).

ومن الامثلة السابقة يمكن ان نعريف النموذج على انه عبارة عن قوتان متساويتان في المقدار متعاكستان في الاتجاه وليست اعلى خط تأثير واحد تولدان للجسم حركة دورانية بتأثير عزمهما .

المخرصة: هل المزدوج حالة من حالات الاتزان ؟

الطالبة: نعم لان القوتان المؤثرتان في الجسم تجعله في حالة اتزان انتقالي (حيث انها تجعله يتحرك بسرعة ثابتة) وفي حالة اتزان دوراني (حيث انها تجعله يدور بسرعة زاوية) (ثابتة المقدار والاتجاه) كما في حالة (مقود السيارة).

والان فننتقل إلى موضوع مركز الثقل فكيف يمكن تعيين مركز ثقل الاجسام الثابتة (المربع، المستطيل، المثلث، الحجر) وكانت اجابة الطالبة يمكن تحديد مركز ثقل للمربع والمستطيل والمثلث بمقاطعة اقطارها الداخلية في نقطة معينة اما الحجر فيمكن تعيين مركز ثقله بوضعه على حافة مادة الجسم منتظم حتى يتزن ويرسم خطوط التقاطع في نقطة هي مركز الثقل.

المخرصة: مما سبق يمكن ان نعريف مركز الثقل على انها النقطة التي يظهر كان وزن الجسم متمركزاً فيها او متجمع فيها .

2. الشرح والتوضيح:

لاحظنا ان من الامثلة على النموذج كمقود السيارة والحنفية ومن تعريف النموذج يمكننا ان نحصل على النموذج اذا .

1. اثرت قوتان متساويتان بالمقدار متعاكستان بالاتجاه وتؤثران في جسم واحد .

بـ. ان لاتكون القوتان على خط تأثير واحد.

عزم المزدوج:

نطرقنا في السرس الماضي إلى العزوم وعرفنا العزم على انه:

القوة لتدوير الجسم حول محور معين بقوة (عم)

وأستنتجنا ان العزم من الكميات الاتجاهية وانه ناتج من الضرب الاتجاهي

للازاحة في القوة وكما يأتي

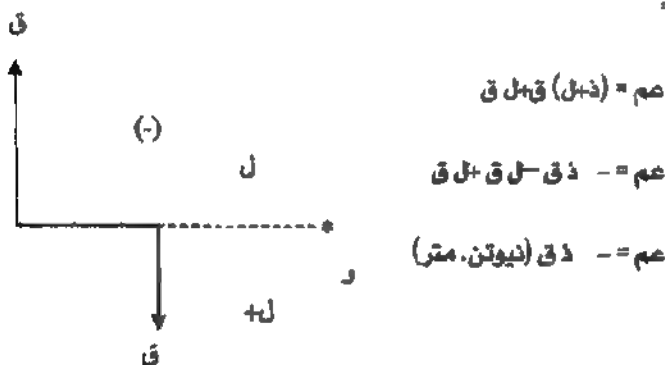
$$\text{عم} = 2\ell \times 2\text{ق}.$$

لذلك يمكننا حساب عزم المزدوج من تطبيق القانون السابق حيث ان

القيمة العددية لكل من قوتي المزدوج (ق-2) نيوتن والبعد العمودي بين خطي

عملهما (ذ) فباخذ العزم حول محور (و) كما في الشكل (1) فان عزم المزدوج

يساوي =



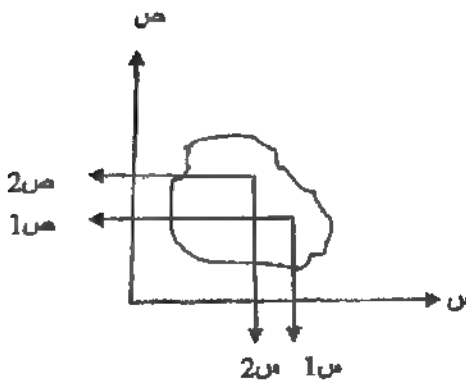
وتشير الإشارة السالبة إلى أن العزم المؤثر يدور باتجاه دوران عقرب الساعة.

ولتحديد عزم النموذج نستخدم طريقة (قاعدة الكف اليمنى) حيث نلق أصابع الكف اليمنى مع اتجاه الدوران ويكون اتجاه عزم النموذج باتجاه الإبهام.

والآن ننقل إلى موضوعنا الثاني مركز ثقل الجسم ومن تعريف مركز الثقل نلاحظ أن مركز الثقل للأجسام المنتظمة كالربع، المستطيل والمثلث يمكن أن يمين بتقاطع الأقطار الداخلية للجسم.

بينما يمين مركز الثقل للجسم الغير منتظم رياضياً وبأستخدام الورق البياني وكما يأتي:

1. نرسم جسماً غير منتظماً على ورق بياني وكما في الشكل أدناه.
2. ننتخب نقاط عشوائية في الجسم كنقطة (1 و 2).
3. نسطح مساهم على المحورين السيني والصادي.
4. نجد محصلة القوى على المحور السيني.



حيث $m = 1 \times m + 2 \times 2 + \dots$

و1: وزن النقطة الاولى

س: بعد النقطة عن المحور السيني

و2: وزن النقطة الثانية

س2: بعد النقطة الثانية عن المر السيني.

5. محصلة القوى على المحور الصادي:

$$m = 1 \times m + 2 \times 2 + \dots$$

حيث $m = 1$: بعد النقطة الثانية من المحور الصادي

س2: بعد النقطة الثانية من المحور الصادي

6. بعدها لتكون لدينا نقطة (م س، م ص) نعينها على (المحورين في الورق البياني) وهذه النقطة هي مركز ثقل الجسم.

3. المزوجة بينهما:

بعد ان تطرقنا إلى موضوعا المزدوج ومركز الثقل ستقوم المدرسة بعرض مجموعة من الاسئلة على الطالبات وبعد اجابتهن ستقوم بالتعليق على شكل سؤال كما يأتي:

المدرسة: من الامثلة التي ذكرناها عن المزدوج هي مقود السيارة وذكرنا ان النموذج هو عبارة عن تأثير قوتين تعمل على جعل الجسم في حالة اتزان فكيف يمكن للشخص ان يقود السيارة بيد واحدة؟

بعد عدد من الاجابات الخاطئة تتوصل الطالبة للاجابة الصحيحة وهي
1 لان محصلة القوى المؤثرة على السيارة تساوي صفراً.

المدرسة: هذا صحيح لانه على الرغم من ان محصلة القوتين المؤثرة على الجسم
تساوي صغيراً الا انها تولد حركة دورانية بتأثير عزمهما لتدوير الجسم
حول محور دورانية.

لقد تناولنا في الدروس السابقة انه لا يبطال تأثير محصلة عدة قوى مؤثرة
على جسم معين بتأثير قوة تعادل محصلة هذه القوى بالمقدار وبالعكسها
بالاتجاه وتقع وايها على خط تأثير واحد.

اذن هل تنطبق هذه الحقيقة على المزدوج؟

الطالبة: نعم وذلك باستخدام مزدوج آخر يساويه بالقدرة وبالعكس بالاتجاه.

المدرسة من الامثلة التي تنطبق على المزدوج هو مفتاح البراغي (L) و (X)
فأيهما أفضل؟ علل ذلك؟

في هذا السؤال نعلمي الطالبات مجموعة من الاجابات ثم تقوم المدرسة
بالاجابة على السؤال وتطلب من الطالبات التفسير.

المدرسة: المفتاح الافضل هو على شكل حرف (X) لكن لماذا؟

الطالبة: لانه يمثل مزدوج والقوة المستخدمة فيه قليلة.

اما الذي على شكل حرف (L) فهو يمثل قوة منفردة تحتاج إلى استخدام
قوة اكبر

نتوصل من الاسئلة السابقة إلى انه المزدوج هو احد تطبيقات الاتزان
الميكانيكي حيث ان الجسم الواقع تحت تأثير المزدوج يكون متزاناً (انتقالياً ودورانياً)

ولا يبطال تأثير المزوج في جسم نؤثر عليه بمزوج آخر يساويه بالقدار
ويعاكسه بالاتجاه.

المدرسة: هل يمكن استخدام شاقول البناء في تعيين الجسم الغير منتظم؟

الطالبة: نعم يمكن ذلك.

بعد اجابة الطالبة توضح المدرسة كيفية استخدام شاقول البناء فاذا
وضعنا على الجسم الغير منتظم فاستقامة واستقر في نقطة معينة فان هذه النقطة
تعد مركز ثقل الجسم.

ومما سبق نتوصل ان هنالك عدة طرق لتحمين مركز ثقل الجسم الغير
منتظم. منها:

1. الطريقة الرياضية.
2. وضعه على حافة حادة الى ان يستقر.
3. شاقول البناء.
4. تسرح كرة الثلج.

في هذه الخطوة تقوم المدرسة بربط ما درستهُ الطالبات في الدرس السابقة
مع ما اتم تدريسه في هذا اليوم وهكذا.

لقد تناولنا في الدروس السابقة مجموعة من الفاهيم.

(كالقوة، القوة المتادلة، محصلة القوى، الاتزان، الميكانيكي) وجميع هذه
الفاهيم ستلتحم مع بعضها لتكون لنا موضوعا درسنا لهذا اليوم الا هو (المزوج
ومركز الثقل).

حيث ذكرنا ان القوة، المؤثرة الذي يغير او يحاول ان يغير في الشكل او الحجم او الحالة الحركية للجسم.

ونذكرنا ان العزم، هو محاولة القوة لتغيير الجسم حول محور معين.

فاذا كان الجسم متزناً انتقالياً ودينامياً فلنن هو في حالة اتزان ميكانيكي. ومن اهم التطبيقات على حالة الاتزان هو المزدوج اذ يصرف المزدوج على انه قوتان متساويتان بالمقدار متعاكستان بالاتجاه وليستا على خط تأثير واحد لؤثران في الجسم فتسبب حركة دورانية حول المحور.

ولإبطال تأثير المزدوج نستخدم مفهوم القوة المعادلة:

فان لؤثر بمزدوج آخر يعادل الاول بالمقدار ويعاكسه بالاتجاه.

اما مركز الثقل على انه النقطة التي يظهر كأن وزن الجسم متمركز فيها ويمكن تعيينه بمقاطعة الاقطار الداخلية للجسم كما في المربع لانه جسم منتظم بينما يعين رياضياً للأجسام غير المنتظم.

تدريب:

1. هل يمكن بمزدوج ان يمنع الحركة الانتقالية؟ اذكر مثال على ذلك؟
2. عين مركز الثقل للحافلة.

الخلاصة والاستنتاج:

1. المزدوج مكون من قوتين متساويتين بالمقدار متعاكستين بالاتجاه وليستا على خط تأثير واحد.
2. عزم المزدوج يساوي حاصل ضرب إحدى القوتين \times البعد العمودي بين خطي عملهما.
3. مركز الاجسام المنتظمة لا نقطة تقاطع اقطارها الداخلية.
4. يمكن تحديد مركز الثقل الاجسام غير المنتظمة رياضياً.

التقويم س1: عرف المزدوج؟

س2: اذكر تطبيقات المزدوج؟

س3: عين اتجاه عزم المزدوج؟

س4: اذكر وحدة العزم؟

س5: عرف مركز الثقل؟

س6: كيف يمكن تحديد مركز ثقل الجسم المنتظم؟

س7: كيف يمكن تحديد مركز ثقل الجسم غير المنتظم؟

ثانياً: التغيير المفاهيمي

التغيير المفاهيمي:

نحن نعيش في عصر ترقى فيه الأمم وتتقدم بقدر ما تحرر من تطور في مجال العلوم البحتة والتطبيقية إذ أن للتغيير السريع الأخذ بالاتجاه العلمي على نطاق التطبيق التكنولوجي لنتائج العلوم المختلفة أثراً واضحاً في تزايد المعرفة بصورة كبيرة في جميع التقدم والتطوير، وكان لازماً عليها أن تعدل من المبادئ، وأصبح العالم يمر بثورة من المعلومات في فروع العلم، حتى غدا العلم وتطبيقاته مقترنين بالمجتمع المعاصر. لقد أدركت دول كثيرة هذه الحقيقة وأخذت تسمى بكل ما توفر لها من جهد ومناقشة إلى تطوير مجتمعاتها مادياً وفكرياً باعتماد التربية العلمية كقاعدة أساسية لعملية فلسفتها في التدريس بوسائل وأساليب حديثة كما وجب أن تعدل المدرسة من مناهجها وتقدم الموضوعات التي تعمل على إثراء المنهج وتوفير ما يساعد الطلبة على مواجهة هذا التغيير.

تسمى المؤسسات التعليمية ولا سيما الجامعات إلى تحقيق نتائج تعليمية مماثلة بثلاثة أهداف أساسية معرفية وجدانية ومهارية وأن أي تعلم يقدم إلى المتعلمين فيها لا بد أن يتضمن الثلاث على الرغم من تأكيد الأول منها الذي يتمثل بالمعرفة العلمية وطرق البحث والتفكير ويؤكد بعض العلماء ورجال التربية من أمثال شواب (Shwab) وكانيه (GAGNA) وتايلر (TYLER) طريقة الوصول إلى المعرفة العلمية أكثر أهمية من تلقيها جاهزة لأن تلك الطريقة تضمن طرق بحث العلماء واتجاهاتهم في التوصل إليها.

أن ما يكتسبه الطلبة من المعرفة هي الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات وتحتل المفاهيم الجانِب الأساس منها لأنها تجعل الحقائق أكثر ارتباطاً في المحتوى كما توضح طبيعة العلاقات القائمة فيما بينها في المبادئ والقوانين والنظريات وهي بذلك تقلل من تعقيد المعرفة والمساعد كما تقلل تعقيدات البيئة

ومن ثم تسهل دراسة مكوناتها وظواهرها ومن ثم اكتشاف علاقات بين ما هو سابق مع ما يظهر من ظواهر جديدة لأجل التفسير المناسب.

يعد أكثر الباحثين في مجال التدريس تعلم المعرفة العلمية بمثابة تعلم مفاهيمي ما دام يتضمن قدرات عقلية تغيير السلوك ولا سيما اللفظي لأن تعلم المفاهيم تضمن قدرات التمييز والتصنيف والتعميم فضلاً عن كونه مصطلحاً له جوانب سلوكية كما يتطلب من المتعلم توضيحه أو إعطاء معنى له بالاصطلاح على ما يعنيه ذلك أن كان جديداً وتغيير ما يعنيه إذا كان شائع الاستعمال ولهذا تعد محتوى المواد العلمية جوانب مفاهيمية بغض النظر عن طبيعة التغير السلوكي الذي يتطلب ونتيجة لذلك نطلق على مجمل المعرفة في العلوم اسم مفاهيم علمية وبالمثل بالفيزياء نطلق عليها مفاهيم فيزيائية التي تتمثل بتسمية معان معرفية تبدو مفهومة لنا بأسماء فعلى هذا النحو الانبعاث الأيوني الحراري وهو يعني انبعاث الألكترونات من سطح فلزي ساخن والليزر وهو تضخيم الضوء بالانبعاث المحفز للإشعاع وكذلك الإشعاع والشفط وتردد العتبة والظاهرة الكروضوئية والطاقة وغيرها وبما يمكن أن نعمم ذلك بأن تعلم الطلبة الفيزياء الحديثة هو بحد ذاته تعلم مفاهيمي وبهذا تعد المفاهيم أداة ملائمة في تنظيم المعلومات والمعارف في ميدان العلوم الطبيعية خاصة وفي ميدان العلوم الأخرى عامة، فهذه الستينات بدأ معلمو الموضوعات المختلفة يؤكدون أهمية المفاهيم وأهمية بنية المادة التعليمية وطريقة البحث فيها ونتيجة هذه الحركة أهدت كتابة أكثر الموضوعات على أساس المفاهيم وأدت هذه الحركة إلى ظهور حركة العلوم التطبيقية والرياضيات الحديثة وغيرها من الموضوعات والقائمة جميعها على المفاهيم.

وبهذا فالسبيل لفهم ظاهرة فيزيائية وجود إطار منظم مبني على المفاهيم الفيزيائية التي تفسر تلك الظاهرة وبالمثل في فروع العلم الأخرى ومن ذلك تتجلى أهمية تدريس هذه المفاهيم الفيزيائية كاتعمكاس عن أهمية الفيزياء كعلم (مادة وطريقة) بكل فروعه وفي مختلف المراحل الدراسية ونناءً عليه التجهت التربوية في

العصر الحديث إلى استخدام المفاهيم العلمية عامة على بناء أنموذج تعليمي حديث ليكون أحد الحلول المقترحة التي وضعت لمواجهة الانفجار المعرفي وتحل مشكلة استظهار الطلبة للمعرفة العلمية وحفظها دون استيعابها وتطبيقها لضعف استيعابهم لها وعلى ذلك فالمتعلم يتعلم أكثر عن طريق المفاهيم التي تنمو إبعادها ومستوياتها كلما استخدمها في مواقف تعليمية جديدة وعلى غرار ذلك يؤكد (محمد، 1991) إن عملية تدريس العلوم تتضمن ركبتين أساسيتين يتمثل أولهما في اكتساب المفاهيم العلمية وثانيهما في القدرة على تطبيق هذه المفاهيم والأفكار العلمية في مواقف حياتية جديدة واستيعابها، وهذا يتطلب اكتساب الطلبة مهارات تمكنهم من القيام بهذا التطبيق

وعلى ذلك لابد لنا من النهج العلوم الطبيعية أن تساعد الطلبة على التوصل إلى المعلومات بأنفسهم وأن يتوقعوا التغيرات وأن يعرفوها متعلقاً وابتكارياً المشكلات التي يثيرها التغيير والتي يتعرضون لها بل تساعد على إدراك أن عالم الفرد سوف يكون مختلفاً ومعتقداً وأنهم سوف تكون عليهم مسؤوليات متجددة لم يتدربوا على مواجهتها.

تؤكد الفلسفة التربوية الحديثة في التدريس على ثلاثة أبعاد رئيسية؛ ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ ماذا بعد أن ندرس؟ وينصب اهتمامها الأكثر على البعد الثالث لما له من علاقة باتخاذ القرارات على وفق التوقعات المرجوة من العملية التربوية. ولهذا لا بد من الاهتمام بمرافق التدريس الحديثة أو نماذج التدريس التي تزيد من فعالية البعد الثالث والمتضمن تعلم المفاهيم العلمية واكتسابها بصورة صحيحة ويشير كحل من (صبيد، 2001) و(الضيبي، 2000) في هذا الصدد إلى أن السبل الكفيلة لتكوين الفهم العلمي السليم، يتم خلال اختيار طرائق تدريس مناسبة لقدرات وقابليات المتعلمين ورغباتهم وخبراتهم السابقة ولا بد من القول بأنه ليس ثمة طريقة تدريس أفضل من غيرها لأن كل طريقة تستند إلى أسس فكرية نظرية، وطرائق التدريس الجيدة هي قادرة على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وأن تثير دافعية المتعلمين وتتيح لهم الفرصة لاستخدام وسائل ومواد تعليمية، لذا

فهي تعد الأسلوب الرئيسي في أحداث التعلم، والأداة المهمة التي تحكم بها على أي مادة أو على الرغم من الجهود المبذولة من مدرسي وتعليمي مادة العلوم في المراحل الدراسية المختلفة إلا هنالك صعوبات في تعلم بعض المفاهيم العلمية لبعض الطلبة بسبب اتساعها وتشعبها وتنوعها وتباينها بمستوى التجريد كما أكدت كثير من الدراسات التي أشارت إلى أن استخدام الأساليب الاعتيادية في الميدان التربوي أظهرت محصلتها النهائية ضعف الفهم والإدراك الصحيح للمفهوم العلمي بإبعاده المختلفة وصلاته بالمفاهيم الأخرى التي تشكل وحدة متكاملة كدراسة (الحسائي، 2000) إلا أن بعض الدراسات شخّصت أن لدى الطلبة فهم خاطئ (MISCONCEPTION) للمفاهيم العلمية مثلاً لاحظ عدد من العاملين في تدريس الفيزياء أن كثيراً من الطلبة في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لديهم فهم خاطئ لكثير من المفاهيم الفيزيائية ومن استعراض هذه الدراسات والأخرى التي تناولت تشخيص المفاهيم العلمية ذات الفهم الخاطئ، فقد أظهرت شيوع الفهم الخاطئ (MISCONCEPTION) في المفاهيم العلمية عند الطلبة في مختلف المستويات الدراسية، إذ تتجه هذه الدراسات في جزئها الأول إلى التشخيص والكشف عن الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية وعناصرها لدى عينة مختارة من الطلبة الذين سبق أن درّسوا تلك المفاهيم بالطرائق والأساليب الاعتيادية المتبعة في الميدان التربوي باستخدام الاختبارات التشخيصية (DIAGNOSTIC TEST).

تعد الاختبارات التشخيصية أداة رئيسية ومهمة للكشف عن نقاط الضعف وتحديد مستويات وحاجات الطلبة وقدراتهم لتقبل العلم الجديد. ويظهر هذا النوع من الاختبارات أخطاء الطلبة التي قد ترجع إلى تصور خاطئ (MISCONCEPTION) يعود إلى سوء فهم (MISUNDERSTANDING) ويشير (الصامرائي، 1998) إلى أن هذا النوع من الاختبارات أسهل تنفيذاً وأكثر واقعية من الوسائل الأخرى. وهي بذلك تساعد المدرس على تحديد إجراءاته العلاجية وإعادة النظر في المواقف والنشاطات التعليمية والتخطيط لمعالجة أوجه القصور

وتصحيح الأخطاء ونقاط الضعف لدى الطلبة وفي هذا الصدد يوصي (ANDERSON, 1994) عن السنجاري 1997 بزيادة فعالية التدريس وتحقيق التعلم العميق بأن يشخص المدرسون المفاهيم الخاطئة لدى طلبتهم ومن ثم تصحيحها قبل الانتقال إلى موضوع آخر، وإعلام الطلبة بالتقدم الذي أحرزوه وعلى هذا النحو ظهرت نزعة حديثة في تدريس العلوم تركز على دور المفاهيم ذات الفهم الخاطئ الموجودة لدى المتعلم في اكتساب المفاهيم العلمية اللاحقة، لذا تقضي الضرورة بأن ينتقل البحث في المفاهيم الفيزيائية من دور التشخيص، وجمع البيانات إلى دور العلاج، وأحداث التغييرات من خلال ما عرف بعملية التغيير المفاهيمي (CONCEPTUAL CHANGE) ومن ثم البحث في الوسائل واختيار النماذج والإستراتيجيات التدريسية التي بها يكتسب الفهم العلمي السليم للمفاهيم العلمية المختلفة وتصحيح المفاهيم ذات الفهم الخاطئ.

وعلى هذا الأساس بدأ الاهتمام بالتدريس العلاجي بهدف علاج المشكلات التعليمية لدى الطلبة أو التصدي لها عن طريق التشخيص لدى المتعلمين بهدف أحداث تغييرات ايجابية في أفكارهم أو التصدي لها لذا بدأ التوجه إلى إيجاد نماذج تعليم وتعلم جديدة في مجال التغيير المفاهيمي تعالج موضوع الفهم الخاطئ لتكوين بناء مفاهيمي صحيح لدى المتعلم الذي يتمثل بهدف الدراسات في جزئها الثاني.

ومن النماذج الشائعة التي تعنى بتدريس ومعالجة الخطأ المفاهيمي:-

(GOWINI, 1981) في النموذج السبعة المصنوع (7) واقترح POSNER, (1982) النموذج في التغيير المفاهيمي والنموذج درايفر (DRIVER, 1986) الذي يستند إلى الفلسفة البنائية والنموذج التفسيري أو الشارح الذي اقترحه (STEPANS-STEVEN, 1988) والنموذج ويتلي (WHETLEY, 1991) والنموذج بيركنز ويليت.

(WOODS. 1994) و(BERKNIZ & BLYTHE. 1994) والنموذج

والنموذج الواقعي الذي طوره (الخليلي وآخرون، 1996) وغيرها كما سنعرضها لاحقاً.

إن تلك النماذج تتضمن خطوات متداخلة تعاضد على معالجة الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى الطلبة من خلال عمليات التوافق وصياغة الأفكار ويشير (الخطيب 1992) بأن عملية التغيير المفاهيمي (CONCEPTUAL) CHANGE قد احتلت مكانة بارزة في البحث التربوي في الآونة الأخيرة في مجال العلوم ولا سيما المفاهيم الفيزيائية وذلك لكون المفاهيم الفيزيائية من أكثر المفاهيم العلمية تجريداً وقد انعكس ذلك على التحصيل في الفيزياء الذي تتسم بالضعف في أغلب الأحيان وقد تجسدت تلك المكانة في اهتمامات الباحثين التربويين وعملهم الدؤوب في البحث عن طرائق التدريس المناسبة والاستراتيجيات في عملية التغيير المفاهيمي داخل الصف ويضيف (المياصرة، 1992). أن حصول التغيير المفاهيمي غير ممكن من دون تغيير منهجي في حل المسائل يجعل المنهجية العلمية مألوفة لدى الطلبة، وهذا يتطلب حضور المنهجية العلمية في مناهج المواد العلمية حتى تتضمن تجارب فردية يستطيع الطالب من خلالها تحديد المشكلة وتوقع الإجراءات وجمع البيانات وتفسيرها واتخاذ القرارات والابتعاد عن التدريس التقليدي في حل المسائل والتركيز على عملية الموازنة والتعلم مع الفهم لأحداث تعلم ذي معنى والذي يقود إلى عملية التغيير المفاهيمي.

نماذج التغيير المفاهيمي-

النماذج خطوات إجرائية تتضمن عملية تعديل فهم المفهوم نحو المعنى الصحيح أو تغييرها كإفكار سلاجة يحملها الطلبة عن المفهوم ومثل ذلك بعده.

(MAYER, 1989) بأنه (تقنية تعليمية - تعليمية تعتمد نظريات التعلم

المعرفية وتستخدم لتحسين فهم الطلاب للتفسيرات العلمية).

وبعده (ملحم، 1995) أنه (توظيف لحركات متتابعة أو متصلة يتبعها

المدرس في بقية المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين) في حين يعد (الخوالة وآخرون،

1997) النموذج بأنه (صاغ من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات النظر

التفسيرية لتحقيق أهداف تتعلق بعملية التعلم والتدريس وتوجيه نشاط المعلم

داخل غرفة الصف) بينما بعده (عطاسي وقطاسي، 1998) (مجرد مجموعة من

أجزاء موقف استراتيجي وهي طريقة تامة في أجزائها (الأجزاء الأولية) التي تم

وضعها بالتفصيل).

أما الفهم الخاطئ MISCONCEPTION:

ويقصد به ثغوراً الفهم غير الصحيح للمفهوم أو الفهم المخطوء فيه كما

يعبر عنه بالمفهوم المخطوء أو المخلوط فيه. كما ورد بتسميات مختلفة في عدة

دراسات. كالمفاهيم الهدائية أو المفاهيم المخلوطة وأحياناً بسوء الفهم.

وعلى الرغم من اختلاف التسميات فإنها تدل على الاستيعاب الخاطئ

للمفهوم وقد تعاملت الدراسات مع هذا المصطلح وانقسمت ما بين التعبير عنه

كمياً بالنسب المئوية وهي تعكس تعريفات إجرائية للفهم الخاطئ أو التعبير عنه

وصفياً بعبارات محددة. وكما موضح:-

القسم الأول:

التعاريف التي عبرت عن المفهوم الخاطئ بنفسية هيوعه بين المستجيبين

للاختبارات التخصمية لكل دراسة ومنها تعاريف كل من:

- (SMULLIN, 1981) في السنجاري بأنه: المفهوم الذي يخطئ فيه 25% فأكثر من المختبرين.
- (الباوي، 1987) للمفهوم الذي يخطئ فيه 34% فأكثر من الطلبة الممتحنين
- (زامل، 1989) المفهوم الذي يخطئ فيه 33% فأكثر من الطلبة الممتحنين
- (القباطي، 1996) المفهوم الذي يخطئ فيه 34% فأكثر من الممتحنين
- (السنجاري، 1997) المفهوم الذي تبلغ تكرارات الخطأ فيه (50%) فأكثر من المستجيبين في الاختبار الشخصي.
- (المولى، 1999) المفهوم الذي يخطئ فيه الطالب/الطالبة عند الإجابة على فقرات الاختبار التشخيصي بنسبة 34% فما فوق.
- (الشمري، 2003) المفهوم الذي يخطئ فيه الطالب عند الإجابة عن الاختبار يعنصرين أو أكثر من عناصره الثلاث (التعريف، المثال، التطبيق).
- (الساعدي، 2008) المفهوم الذي يخطئ فيه 34% فأكثر من الطلبة الممتحنين.

القسم الثاني:

التعاريف التي عبرت عن المفهوم الخاطئ وصفيًا ومنها:

عرفة (العياصرة، 1992) هو (كل فهم لا يتسجم مع ما توصلت إليه المعرفة العلمية السليمة لفهوم معين، وقد يكون غير كامل ولا يرقى إلى الفهم العلمي السليم للمفهوم العلمي).

عرفة (ميرل وندسون، 1993) انه (افتراض المتعلم بشكل خاطئ أن واحدة من الصفات المتغايرة هي صفة حيوية، ونتيجة ذلك يعين بشكل خاطئ أمثلة ليست لها هذه الصفة على أنها أمثلة لها هذه الصفة).

عرفة (Sanders, 1993) بأنه (البنية الذهنية غير الصحيحة التي يمتلكها المتعلم ويقاوم تغييرها).

- عرفة (الخليلي وآخرون، 1996) انه الفهم الذي لا يتفق مع ما اتفق عليه العلماء.

التغير المفاهيمي (Conceptual Change):

مكنا حنود:

(POSNER, 1982) بأنه (تفاعل المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لدى المتعلم من أجل دمجها في الإطار المفاهيمي لديه في حين يحدده) (المياصرة، 1992) بأنه (عملية تغيير في البنية المفاهيمية الموجودة لديه أو تغيير جذري فيها بتبديل أنماط الفهم البديل الموجودة بمفاهيم علمية سليمة أو بإعادة تنظيم هذه البنية بما يلائم المعرفة السليمة)

(Smith & Andersan, 1993) بأنه (عملية إعادة وترتيب وتنظيم أو استبدال المفاهيم الموجودة في الإطار المفاهيمي للمتعلم بما يلائم الخبرة الجديدة) ويتجة (Pint rich, 1993) في رأيه عن التغير المفاهيمي بأنه (التفاعل الذي يحدث بين تجارب فرد محين وأفكاره الحالية التي تكون (طرق لفهم وتفسير المعلومات المتجمعة خلال التجربة).

فلسفة التغير المفاهيمي:

تعد المفاهيم العلمية من نواتج العلم المهمة التي بواسطتها يجري تنظيم المعرفة العلمية بحيث تكون ذات معنى فهي الأساس الحادي للعلم وتكمل معرفة مفاهيم أساسية خاصة بها تمثل الحجر الأساس لتكوين البنية المعرفية والتي عن طريقها يتم اكتساب أو تعلم المفاهيم بطريقة صحيحة، لذلك اعتبر اكتساب المفاهيم العلمية بشكل صحيح هلقاً رئيساً للتربية العلمية فهي تؤثر في فعالية التعلم وتمكين الطلبة من التصرف بالمعرفة وتحويلها وتوليد معرفة جديدة منها أو استنساخ علاقات جديدة بين عناصرها لمواجهة المواقف الحياتية وحل المشكلات

وأكد برونر (Bruner) على أهمية أن يمتلك التلاميذ مفاهيم علمية صحيحة تتناسب مع فهم المادة العلمية تتقلهم من معرفة بدائية إلى معرفة صحيحة متطورة.

وتؤكد النظرية البنائية على عملية تكييف الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة أي أن المعرفة لا يمكن أن تنتقل إلى عقول المتعلمين كما هي إنما يقوم بفهم ما تعلمه ويحاول تنظيمه مع خبراته المعرفية السابقة وذلك من خلال المشاركة الفاعلة للمتعلم في بناء المعاني وقد تكون لديه أفكار وتصورات بديلة عن المفاهيم العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية التي تحيط بهم، وقد يتعارض هذا الفهم في أغلب الأحيان مع الفهم العلمي الذي يقره العلماء لتفسير الظواهر ويرى (Appleton, 1997) أن دور المعلم وفق النظرية البنائية هو التخطيط لتوجيه الطلبة للوصول إلى المعرفة بأنفسهم ويسهل مهمتهم من خلال خلق بيئة تعلم وتعليم فعالين وبينت البحوث والدراسات التي قام بها (Jones hynch) والتي أجريت على الأطفال قبل الدخول إلى المدرسة أن يكون لديهم مفاهيم وأفكار ومعتقدات من المبادئ وسلوكها والظواهر العلمية والطبيعية المختلفة وعن الكيفية التي تحدث بها هذه الظواهر وذلك من خلال خبرتهم في الحياة اليومية، وقد تتعارض مفاهيمهم ومعتقداتهم مع جهودهم لفهم أفكار ومفاهيم العلماء وفهمهم.

هذا يعني أن أفكارهم وتصوراتهم التي اكتسبوها في البيئة والتي قسماً منها ذات فهم خاطئ للظواهر العلمية والطبيعية وبعضها يختلف إلى حد كبير من وجهات نظر العلماء مما يميز تعلمهم للمفاهيم العلمية الصحيحة أحياناً تكون لديهم صعوبات في فهم الخواص الأساسية للجزيئات غير المرئية منها صعوبة في تخيل الفراغ بين الأجسام وصعوبة في تخيل بعض الجسيمات وصعوبة في قبول حركة الجسيمات في الجوامد والسوائل وإخفاء صفة الخصائص الإنسانية على الجسيمات مثل أنها تنمو وتحتوت. ولم تخلو البحوث والدراسات على الطلبة في المراحل الثانوية والجامعية أن يكون لديهم مفاهيم ذات فهم خاطئ.

فقد أشارت البايوي (1987) والنقباطي (1991) إلى أن الطلبة يجدون صعوبة في الاستيعاب والتطبيق وبخاصة عند حل المسائل الفيزيائية وإيجاد التفسير المناسب لكثير من الظواهر الطبيعية، وجلت نتائج البعض منها أن من أسباب ذلك اتساع المعرفة الفيزيائية وتشعبها وتدرج مفاهيمها إلى مستويات تجرييد عالية الأمر الذي أدى إلى تكوين مفاهيم خاطئة البعض.

أن الفهم الخاطئ كما مر سابقا الفهم الذي لا يتطابق مع ما اتفق عليه العلماء أو الفهم الذي لا يتسجم مع ما توصلت إليه المعرفة العلمية لهذا المفهوم، ويرى بعض الباحثين والمختصين في مجال التربية أنه فهم مخالف لما هو مقبول علمياً ويمكن عند مصطلح الفهم الخاطئ (Mis con captions) من أكثر المصطلحات انتشاراً منذ أن تبنته عام (1983) الندوة الدولية عن الفهم الخاطئ في العلوم والرياضيات وقد استعمل مصطلح (الفهم الخاطئ) للتعبير عن التفسير غير المقبول (وليس بالضرورة خطأ) لمفهوم ما بوساطة المتعلم بعد المرور بنشاط تعليمي معين وقد أطلق عليه مسميات منها (الأفكار الخاطئة) (Error cous ideas) المتكذبات الساذجة (Naïve Blieves) والتصورات القبلية (Preconceptions) والمفاهيم البديلة (Alternative conceptions) والأطر البديلة (Alternqtive Frame work) ويمكن تعريف المفاهيم خوات الفهم الخاطئ بأنها المفاهيم التي تتشكل لدى بعض من التلاميذ (الطلبة) من المعلومات غير الصحيحة التي تقدم لهم أثناء التدريس أو المنهج المقرر بالإضافة إلى خبرتهم الذاتية وقد يعزى تشكل هذه المفاهيم الخاطئة إلى:

1. اتساع المعرفة العلمية وتشعب العلوم بالإضافة إلى التداخل في بعض المفاهيم ودرجتها إلى مستويات تجرييد عالية.
2. الأسئلة الامتحانية ضعيفة الإعداد التي تضم فقرات اختيارية غير دقيقة عن بعض المفاهيم العلمية.

3. الاستعمال غير الواضح للغة من خلال تفاعل المتعلم مع بيئته الاجتماعية التي تحتم عليه استعمال مفردات اللهجة اليومية عند استعمالها مضاهيم علمية لها مدلولاتها الخاصة.
4. التفاعل الحاصل بين المتعلم ووسائل الإعلام عبر القنوات الفضائية المختلفة وياستعمال لهجات متعددة والأخطاء العلمية التي يقع فيها مقدمو تلك البرامج.
5. ضعف الإعداد الأكاديمي والتربوي لبعض المدرسين يساهم في عدم قدرتهم في تشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى طلبتهم لكي يعمل على تصحيحها كونهم هم أنفسهم يعانون من التباس في الفهم السليم لها، وعملية تخلص الطلبة من المفاهيم ذات الفهم الخاطئ يتطلب جهداً ودراسة كبيرة لتوضيح عدم الانسجام بين الفهم الخاطئ العلمي السليم للمفاهيم.

ويرى عبد السلام (2001) أهمية التعرف على تصورات الطلبة للمفاهيم العلمية يكمن في:-

1. قبولنا لفكرة وجود الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى المتعلمين عن موضوع معين من مواضيع العلوم قبل أن يتلقوا تعليمياً مقصوداً فيه قد يسهم في توجيه المداخل والأساليب المناسبة للتعامل مع تصورات الطلبة وكذلك أحداث تغيرات في محتوى مناهج العلوم.
2. اختلاف اللغة العلمية ومعاني الكلمات لدى كل من المعلم والمتعلم يؤدي إلى الفهم المشوه والتناقض للمفهوم العلمي، وهذا قد يؤدي إلى إدخال مفهوم علمي غير صحيح في ذهن المتعلم.
3. أن التعرف على الخلفية العلمية للمتعلمين سوف تساعدنا في فهم مصادر وأسباب الصعوبات المفاهيمية ومن ثم محاولة التغلب عليها وفي تحسين طريقة التفاعل بين المعلمين والمتعلمين مما سيزيد في فعالية تدريس العلوم.

4. أن الطلبة على الأغلب سيضيفون تصوراتهم البديلة على المفاهيم العلمية التي يدرسونها وهذا يجعل من الأهمية أحداث تغييرات جذرية لتصوراتهم حتى لا يؤثر في فهم المفاهيم العلمية الصحيحة.
5. أن التعرف على التباين بين لغة الحياة اليومية بين الطلبة ومعاني الكلمات بالنسبة للطلبة وتصوراتهم وتصورات العلماء قد تسهم في تطوير اللغة الفنية لهم وأن تكون ذات معان دقيقة ومحددة.

أساليب تشخيص الفهم الخاطئ:

حدد زيتون (2000) أساليب لتشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية:

1. المقابلة الإكلينيكية (clinical inter view).
2. خرائط المفاهيم (concepts maps).
3. مفردات الاختيار من تعدد مفتوحة النهاية. Open – ended of multiple – choice – response – items
4. أشكال فن (Venn Diagrams)
5. الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم (concept circle Diagrams)
6. المحاكاة بالكمبيوتر (computer simulations)
7. مهام ترابط الكلمات وفرزها (sorting and word association tasks)

ومهمة تخلص الطلبة من المفاهيم ذات الفهم الخاطئ يتطلب جهداً ودراسة كبيرة لتوضيح عدم الانسجام بين الفهم الخاطئ والفهم العلمي السليم للمفاهيم.

فقد أشار (posner,etal,1982) على أوجه التحديات الكبيرة التي تواجه مدرسي العلوم في جهودهم لمساعدة الطلبة في اكتساب المفاهيم وتشكيلها، فهم توصلوا في دراساتهم إلى الاعتقادات والمفاهيم والنقص في بناء المعرفة العلمية، شكلت حواجز للنجاح في تعلم مواضيع العلوم ومن أجل وضع نظرية للتغير المفاهيمي

(conceptual change) اوصى (Anderson, 1994) بزيادة هامة للتدريس وتحقيق التعليم بأن يقوم المدرسون بتشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى طلبتهم ثم تصحيحها قبل الانتقال إلى موضوع دراسي آخر وأعلام الطلبة في كل مرحلة بالتقدم الذي أحرزوه.

المدخل البنائي والفهم الخاطئ:

ومن المداخل المستحثة لتعليم وتعلم العلوم التي أحرزتها حركة المفاهيم البديلة (conception Movement Alternative) المدخل البنائي (constructivist Approach) الذي يهتم بما لدى المتعلمين من مخططات مفاهيمية وتطبيقها في المواقف الجديدة. ويرى المنظور البنائي للفهم الخاطئ للمفاهيم، أن المتعلمين خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي يأتون إلى المدرسة ولديهم أفكار وتصورات بديلة عن المفاهيم العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية التي تحيط بهم، وقد يتعارض هذا الفهم في أغلب الأحيان مع الفهم العلمي الذي يقره العلماء لتفسير هذه الظواهر يشير (صليفة وسرور 1994) إلى أن الافتراض التقليدي بأن المتعلم يأتي إلى حجرة الدراسة وعقل صفحة بيضاء يتم حشوها وتشكيلها وفقاً لما تريده المدرسة، أصبح أمراً يفتقد مكانته تدريجياً، فقد حلت رؤية أكثر واقعية مفادها أن الأفكار التي يأتي بها المتعلم إلى حجرة الدراسة ينبغي أن تكون محل تقدير واهتمام وذلك إذا أردنا إحلال أفكار علمية مقبولة محلها، ووفقاً لهذه الرؤية أخذ التركيز ينصب على ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل معرفته السابقة وما يوجد من فهم ساذج للمفاهيم وعلى قدرته على التذكر وقدرته على معالجة المعلومات وواقعيته للتعلم وأنماط تفكيرية وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى.

ويرى (smith، 1993) أن عملية تعديل الفهم الخاطئ تهدف إلى إعادة

ترتيب وتنظيم واستبدال الفهم الخاطئ الموجود في الإطار المفاهيمي للمتعلم بما يلاءم مع الخبرة الجديدة.

أي أن تعديل الفهم الخاص لدى المتعلم يتم من خلال الانتقال بالتعلم من إطار فكري معين إلى إطار فكري آخر. إذ يتم تعديل الفهم الخاص الموجود في أذهان المتعلمين لتصبح متوافقة مع الفهم المقبول علمياً، ويرى بعض الباحثين أن هناك وجهين للتفسير المفاهيمي في العلم يمكن تمثيلها بما يأتي:-

أولاً - يستعمل المتعلم أحياناً أنماط الفهم الموجودة لديه للبحث في طبيعة جديدة دون إجراء أي تغيير أو تعديل في بنائه المفاهيمي، إنما يتم دمج المعرفة الجديدة في هذا البناء وتكييفها معه وهذا ما نسميه بالتمثيل (Assimilation)

ثانياً - قد يلجأ المتعلم إلى استبدال مفاهيمه الأساسية أو إعادة تنظيمها بما يتلائم مع الخبرة الجديدة إذا توافرت لها شروط معينة وهذا الوجه يدعى بالتغيير المفاهيمي (conceptual change) وقد دعا هيرسون (Hewson, 1981) بالتعديل المفاهيمي أما بوستر فقد دعا بالاستيعاب (Accommodation) وحدد بوستر (Posner, 1982) شروط واجب توافرها في المفهوم الجديد لحصول التغيير المفاهيمي أي استبدال المفاهيم القديمة بالمفاهيم الجديدة هي:

1. يجب أن يكون هناك حالة عدم رضا عن المفهوم الخاص لدى المتعلم.
2. يجب أن يكون المفهوم الجديد واضحاً ومقنعاً بالنسبة إلى المتعلم.
3. يجب أن يكون المفهوم الجديد مقبولاً بالنسبة إلى المتعلم.
4. يجب أن يكون المفهوم الجديد مقيداً بالنسبة إلى المتعلم وأنه يستطيع من خلال حل مشاكل ثم يستطيع حلها بأنماط الفهم الموجودة لديه.

مراحل التغيير المفاهيمي:-

لخص (Posner, 1989) مراحل التغيير المفاهيمي بالخطوتين الآتيتين:

الخطوة الأولى: استكشاف أنماط الفهم الخاص لدى المتعلم وهذا ما ندعوه بالمرحلة التشخيصية.

الخطوة الثانية: استخدام أسلوب المواجهة المناسب على وفق إستراتيجية معينة لتقديم الفهم العلمي السليم، وهذا ما ندعوه بالرحلة العلاجية وقد حدد (west & pines، 1984) المراحل للتغيير المفاهيمي:-

1. مرحلة الإدراك: وتتمثل في إدراك المتعلم بأن لديه فهماً غير سليم لفهوم معين.
2. مرحلة عدم الاتزان: وتتمثل في مقارنة المفهوم الجديد بالمفهوم القديم غير السليم.
3. مرحلة إعادة الصيانة: وتتمثل في تشكيل العينة المفاهيمية السليمة وطرح المفاهيم البديلة.

وبين العياصرة (1992) ان (Hashweh، 1986) اشار إلى تقسيم مراحل التغيير المفاهيمي على النحو الآتي:

1. وصف أنماط الفهم الخاطئ وتحديد ما لدى المتعلم.
2. تقديم المفهوم الجديد بشكل يكون مقبولاً ومفيداً.
3. حل الخلاف المفاهيمي لدى المتعلمين والنتائج عن التناقض بين أنماط الفهم الموجود لا يهم مع المفاهيم والأفكار الجديدة.
4. تدعيم فهم المتعلمين للمفهوم الجديد بربطة بواقع حياة المتعلم ووضعه ضمن إطار يعنيه على التنبؤ والتفسير في المستقبل وحل المشكلات ذي العلاقة التي يمكن أن يتعرض لها المتعلم

في حين أورد الخليلي وآخرون (1995) بعض المقترحات التي يجب مراعاتها لأحداث التغيير المفاهيمي:-

1. تقديم مشكلات لمساعدة المتعلم على اظهار ينيته المعرفية من خلال التفكير الصريح في هذه المشكلات.

2. ذكر أمثلة واقعية ومألوفة لمساعدة المتعلم على تأسيس علاقات ذي معنى للمفاهيم.
3. ربط المفهوم بواقع حياة المتعلم اليومية وجعل المفهوم الصحيح ينظر على أنه مفيد ويفسر إحدائاً ومواقف جديدة.
4. تطوير الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الفهم الخاطئ.
5. المناقشة المستمرة والتغذية الراجعة لأراء المتعلمين.
6. الاهتمام بالجانب العلمي لأنه يساعد في التغلب على الفهم الخاطئ.

أن عملية تعديل الفهم الخاطئ لدى المتعلمين توجه صعوبات كثيرة خاصة وأن هذا الفهم أصبح جزءاً من البناء المفاهيمي للمتعلم ويكون ظهوره عند الحاجة لأنه عالق في ذهن المتعلم فقد يقاوم التغيير والتعديل ولا سيما باستعمال مترافق التدريس التقليدية أو في من خلال الصور التقليدية الذي يقوم بعض المدرسين بكونهم موضع للأفكار وعارض للمعلومات للمتعلمين. لذلك جرت الكثير من المحاولات من المتخصصين في العلوم وطرائق تدريسها من أجل بلورة نملاذج واستراتيجيات تدريسية معينة يستطيع المدرس من خلالها تدريس المفاهيم في حجرة الصف بطريقة تؤدي إلى اكتسابها بصورة صحيحة من قبل المتعلمين وتعليل الفهم الخاطئ أن وجد لديهم.

نملاذج تدريس المفاهيم العلمية لأحداث التغيير المفاهيمي:

أولاً: أنموذج دورة التعلم (The Learning cycle model)

وضع التصور المبسط لهذا الأنموذج كحل من (Mayron Atkin) و(Robert carblus) في عام 1962 مستنلين إلى الأفكار البنائية المستمدة من نظرية النمو المعرفي عند بياجيه، ثم أجريت تعديلات عليه من قبل (Karblus & etal 1964) إذا دخلت جزءاً من مشروع (scis) وهو أحد المشروعات لتطوير تدريس

العلوم في أمريكا للمدة (1970 - 1974) وتتضمن عمليات التدريس وفق هذا النموذج وفقاً للمراحل الآتية:

1) مرحلة الاستكشاف (Exploration phase):

وتسمى بمرحلة التقصي أو الابتكار وتبدأ بسلسلة من النشاطات الإرشادية تدعم الفهم لظاهرة أو مفهوم وتعني بشبكة من الأفكار عند الطلبة. ويتميز هذه المرحلة بتفاعل الطلبة مباشرة مع الخبرات والمواقف الجديدة التي أعدها المدرس بحيث تستثيرهم معرفياً وتثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عنها ومن ثم يقومون بالأنشطة فردية وجماعية للبحث عن إجابات لتساؤلاتهم وفي أثناء ذلك قد يكتشفون أشياء أو علاقات جديدة لم تكن معروفة لديهم من قبل.

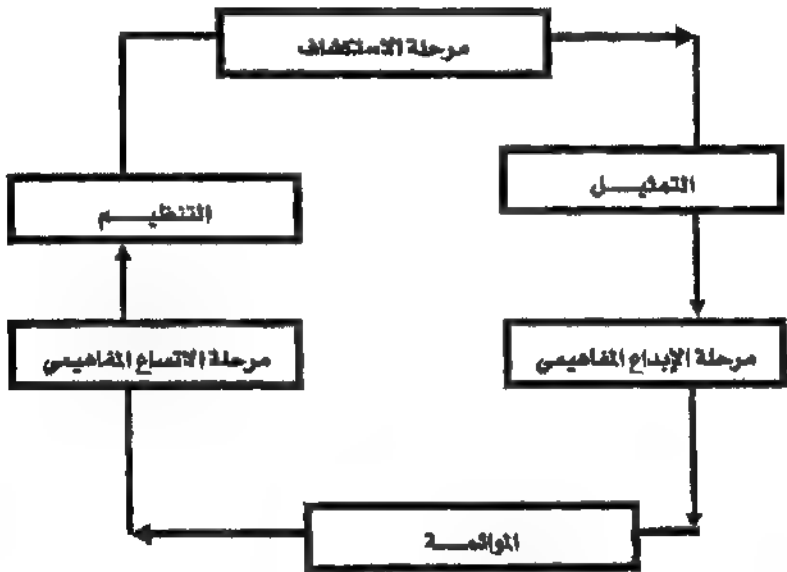
2) مرحلة تقديم المفهوم (concept introduction phase):

يتم خلالها تزويد المتعلمين بالمفهوم المرتبط بالخبرات الجديدة التي صادفتهم في مرحلة الاستكشاف لأنهم غير قادرين على ابتكار المفاهيم خلال تفسيرهم للملاحظات الجديدة. ويتم ذلك من خلال المعلم أو الكاتب المدرسي أو فم تعليمي أو سماع شريط تسجيل وتسمى هذه المرحلة بمرحلة (الإدراج) أيضاً وكذلك مرحلة الشرح وفي بعض الأحيان يكون على المتعلمين التوصل إلى جميع العلاقات المطلوبة أو جزء منها بالاعتماد على أنفسهم ويكون دور المعلم في هذه الحالة مشجعاً ومحفزاً لهم لزيادة ثقة الطلبة بأنفسهم.

3) مرحلة تطبيق المفهوم (concept Application phase):

وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الاتساع المفاهيمي وفيها يتم تعميم خبرات المتعلم السابقة من مفاهيم ومبادئ على مواقف وأحداث جديدة وهي بذلك تحتاج إلى مزيد من الوقت والنقاش بين الطلبة ومدرسيهم فبها يصل المتعلم إلى حالة ذهنية هي عدم الاتزان المعرفي حسب بياجيه من خلال عمليتي التماثل والموازنة

يستطيع المتعلم أن ينظم بنيته المعرفية ذاتياً للعودة إلى حالة الاتزان المعرفي وبمساعدة المدرس الذي يعمل يحتر على جعل المتعلم يكتب المفهوم بصورة صحيحة وتعديل أي تصور خاطئ لديه عن هذا المفهوم ويستوجب من المدرس في هذه المرحلة إعطاء الطلبة وقتاً كافياً لتطبيق ما تعلموه وكذلك إعطائهم الفرصة ليناقد بعضهم بعضاً وكذلك يحاول الكشف عن الصعوبات التي تعترضهم في تعلم المفهوم ويعينهم وعبر زيتون (2000) عن مراحل دورة التعلم بالشكل التخطيطي الآتي:



خاتماً، النموذج بوسنر (Posner Model) ،

اقترح بوسنر (posner etal, 1982) من جامعة كورنيل في الولايات المتحدة الأمريكية النموذج للتفسير المفاهيمي والأساس الذي يعتمد عليه هو التشابه القائم بين تفسير المفهوم من جهة في العرض العلمي وتعلم الطلبة العلوم من جهة أخرى. وينطلق من فكرة أن تعلم العلوم عملية عقلية نشطة يتم فيها بناء المعرفة على أساس المعرفة السابقة.

(prior knowledge) وبالمثل فإن عملية التفسير المفاهيمي تقوم على تحويل المفاهيم التي يحملها الطلبة من خلال عملية التعلم، للأفكار الجديدة لا تضاف فقط إلى الأفكار القديمة وإنما تتفاعل معها وتغيرها، وقد يتخير الطرفان. وتضمن الأنموذج الاستراتيجيات الآتية:

1. التكامل: (Integration) هدف هذه الإستراتيجية هو دمج المعرفة الجديدة بالسابقة.
2. التمييز: (Differentiation) وهي اكتساب الطلبة القدرة على التمييز والادراك والفهم وتحقيق قبول المفهوم الجديد.
3. التبديل: (Exchange) وهو استبدال مفهوم لدى الطالب بمفهوم جديد (بمعنى أن هناك خلاف مفاهيمي تولد لدى الطالب عندما اجتمع مفهومان أحدهما صحيح والآخر خطأ)
4. التجسير أو التوافق المفاهيمي: (conceptual Briding) أي ربط المفاهيم المجردة مع الخبرات المألوفة لدى المتعلم.. ولكي يحصل لتعديل في المفاهيم ذات الفهم الخاطئ يجب مراعاة ما يلي: -

أن يكون هناك حالة من عدم الرضا، وأن يكون المفهوم معقولاً وذو معنى، وأن يكون المفهوم الجديد مثمراً.

ثالثاً: أنموذج ويتلي (wheatly model) -

من النماذج الأخرى التي استخدمت في تدريس المفاهيم العلمية وأحداث التفسير المفاهيمي هو أنموذج ويتلي الذي طعم باستراتيجيات المجموعات المتعاونة التي تستخدم داخل الصف يختار فيها المعلم المهام التعليمية على مستوى عال من الاحتمالية، إذ يقسم الطلبة على شكل مجموعات صغيرة لإثارة دافعتهم نحو التعلم والمهمة تكون على شكل مشكلة علمية أو سؤال يطرح على هذه المجموعات من خلال جلسة حواريين أعضاء المجموعة الواحدة يكون دور المعلم موجه ومساعد

تتطلب في الوصول إلى الحل من أجل رفع مستوى تحصيلهم من خلال تغيير المفاهيم السابقة ذات الفهم الخاطئ وبلورة المفاهيم الجديدة وتعميقها، وتتضمن هذه الإستراتيجية ثلاث خطوات هي:

1. مرحلة المهام (learning Tasks) يتم فيها توزيع المهام التعليمية على المتعلمين كأن تكون حل مسألة أو إجراء تجربة.
2. مرحلة المجموعات المتعاونة (cooperatives Groups Tasks) يطلب من المتعلمين انجاز المهام التعليمية على شكل مجموعات صغيرة حيث تعمل كل مجموعة كفريق عمل متعاون في المناقشة وتبادل الآراء للتوصل إلى النتائج السليمة.
3. مرحلة المشاركة (sharing Tasks)؛ بعد انجاز المهام التعليمية تتحول المجموعات الصغيرة إلى مجموعة واحدة وتقدم النتائج ويدخل المعلم بلورة وتعميق الفهم العلمي السليم كما في المخطط أدناه.



النموذج خطة تدريسية وفق النموذج ويتلوه:

الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد الانتهاء من الدرس أن تكون الطالبة قادرة على أن:

1. تعطي ثلاث شواهد لأجزاء الشغل بالمعنى الفيزيائي.
2. تعطي ثلاث شواهد من عدم اجاز الشغل بالمعنى الفيزيائي.
3. تستنتج تعريفاً هاملاً للشغل بالمعنى الفيزيائي.
4. تحلل سبب عدم حدوث الشغل الفيزيائي لبعض الظواهر.
5. تؤكد شروط اجاز الشغل فيزيائياً .
6. تكتب قانون الشغل بنكر الرموز.
7. تحدد العلاقة بين القوة والشغل في حالة انجازه على سطح أملس.
8. تحدد العلاقة بين القوة والشغل في حالة انجازه على سطح خشن.
9. تبين العلاقة بين القوة والأزاحة لانجاز الشغل.
10. تعريف وحدات الشغل.
11. تعريف الجول.
12. تعريف الازالة.
13. تستنتج العلاقة بين الجول والازالة.
14. تطبق قانون الشغل في بعض المسائل.
15. تبين دور العالم نيوتن وجول في التوصل لقوانين الشغل.

الوسائل التعليمية:

سبورة، طباشير ملون.

المقدمة:

تعلّمنا في الدروس الماضية الحركية والسرعة وقوانين نيوتن في الحركة الخطية موضوع هذا الدرس الشغل لما سبق لأن تأثير القوة يحرك الأجسام، حيث يمكن للقوة أن تنجزه أولاً، لذا سنتطرق عن مفهوم الشغل، وكيف يمكن إنجازها، وما هي وحداته ومع تطبيقات بعض المسائل عنه، فضلاً عن التطرق إلى أهم إنجازات العلماء في هذا المجال. الميزة مفهوم الشغل بالمعنى الفيزيائي ويتم كتابتها إلى السبورة.

- الشغل ينجز عندما تكون الزاوية بين الإزاحة والقوة (90) (صفر) أو (180).
- وجود إزاحة تحرك الجسم.
- لا ينجز شغلاً عندما تكون الإزاحة والقوة متعامدتان.

العرض:

1. مرحلة المهام: بعد تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة (5 - 6) طالبة يتم توزيع ورقة عمل لكل مجموعة تتضمن المهمات التعليمية الآتية:

س: هل ينجز شغلاً فيزيائياً من من وضع الكتاب على اليد وتحريكه أفقياً؟ ولماذا.

س: هل ينجز شغلاً فيزيائياً من من وضع الكتاب إلى مسافة شاقولياً؟ ولماذا.

س: هل ينجز شغلاً فيزيائياً الشخص الذي يحمل حقيبة إلى كتفه ويسير في الشارع؟

س: ما هي الشروط لانجاز الشغل

2. مرحلة المجموعات الصغيرة: يجري العمل على إنجاز المهمات التعليمية ضمن المجموعات الصغيرة بحيث تشكل كل مجموعة فريق عمل متعاون.

3. مرحلة المشاركة، يتم في هذه المرحلة تقديم نتائج التي توصلت اليها المجموعات الصغيرة، وتحول المجموعات الى مجموعات واحدة ويتم النقاش في المدرسة، فتوصل الى الأجابات العلمية المتفق عليها لبلورة الفهم وتمييقه مع تسجيلها على السبورة.

ج1: لا ينجز شغلا وذلك لان القوة والزاحة متعامدتان.

ج2: ينجز شغلا جانبيه الأرض، لان القوة او إحدى مركباتها باتجاه الازاحة

ج3: وجود ازاحة يتحركها الجسم، التي لا بد أن تكون الازاحة باتجاه القوة المؤثرة او باتجاه احدى مركباتها.

ج: من شروط حدوث الشغل.

1. القوة او احدى مكوناتها باتجاه الازاحة — أي الزاوية عندما تكون (صفر) أو (90) لا تحدث شغلا موجب، وعندما تكون القوة مكملة الازاحة أي الزاوية (180) (شغل سالب).

2. وجود ازاحة يتحرك بها الجسم لانجاز الشغل.

بعد ان صححت أخطاء المجموعات عن كيفية حدوث الشغل وتبلور وتعمق الفهم العلمي للمسلم يتم إعطاء جرعات تعليمية جديدة.

س1: أستنتجي تعريفا شاملا للشغل.

س2: من خلال ما توصلت اليه من تعريف، حول مفاهيم التعريف الرموز.

س3: جند العلاقة بين مفاهيم الرموز للتوصل الى القانون العام للشغل.

تبدأ المجموعات الصغيرة في النقاش وتبادل الآراء من خلال شروط الشغل، ان يتوصلوا الى حلول المهمات التعليمية.

تدخل المدرسة وتتحول المجموعات الصغيرة إلى مجموعات واحدة وتقدم كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج فبعد النقاش والحوار ونصح الفهم الخاطيء والتوصل إلى الفهم العلمي السليم ويتم تسجيل النتائج العلمية المهمات التي كلف بها المجموعات الصغيرة على السبورة.

ج: الشغل: هو مقياس لكمية التعبير الذي تحدثه القوة عندما تعمل على جسم فقد تغير من سرعة أو موضعه أو شكله أو حجمه وهكذا.

شغل شغل

ق قوة

ز إزاحة

شغ = ق. ز شغل = ق. ذ... جتاه

الشغل من المقادير العددية (الغير اتجاهية).

المهام:

س: اذكر وحدات الشغل

س: بين العلاقة بين وحدات الشغل.

المجموعات الصغيرة: من خلال القانون نحاول المجموعات الصغيرة التوصل إلى النتيجة التصحيحية.

المشاركة:

ج: الجول، والاراك.

الرجول، هو مقدار الشغل الذي تنجزه قوة ثابتة مقدارها نيوتن واحد، أو أثرت في جسم لازاحته باتجاهها مترا واحدا .

أي أن جول = نت. م

أما الأتراك، هو مقدار الشغل الذي تنجزه قوة مقدارها دابن واحد، لو أثرت في جسم لازاحته باتجاهها سنتمترا واحدا .

أي أن الأتراك = دابن م

ج: نت = 100.000 دابن، م = 100 سم.

المهام:

س1: ما هي العلاقة بين القوة والشغل في حالة انجازه على سطوح منساء.

س2: ما هي العلاقة بين القوة والشغل في حالة انجازه على سطوح خشنة.

المجموعات الصغيرة، تحاول بكل مجموعة في ضوء المعلومات التي تعلمتها في هذا الدرس أن تتوصل الى نتيجة لما كلفت به.

المشاركة: يتم النقاش بين المدرسة والطالبات جميعا في التوصل الى الفهم العلمي السليم لهذه المشكلات والمهام التعليمية.

ج1: الشغل المنجز على السطوح المنساء تكون قوة الاحتكاك = صفر

شغ = ق. ز. جتا ه ق = و. ز. جتا ه

= (و. ز. جتا ه) × ز. جتا ه

ج2: الشغل المنجز على السطح الخشن

$$\text{قوة الاحتكاك (قح)} = \text{م} \times \text{قض}$$

$$\text{حيث م} = \text{معامل الاحتكاك}$$

$$\text{قض} = \text{القوة الضاغطة}$$

$$\text{شغ} = \text{ق} \times \text{ز} \times \text{جتاه}$$

$$\text{ق} = \text{وجه} + \text{قح}$$

$$\text{شغ} = (\text{وجه} + \text{م.قض}) \times \text{ز} \times \text{جاه}$$

مرحلة المهام س: لسحب صندوق موضوع على الأرض كتلته (20 كجم) بسرعة ثابتة يستلزم قوة أفقية مقدارها (50 ن) ما مقدار الشغل اللازم لسحب الصندوق الزاحة (5 م) (اهمل قوة الاحتكاك بين السطح والصندوق).

س: جسم وزنه (25 ن) في أسفل سطح مستوي يميل فوق الأفق بزاوية (37) وطوله (25) سحب نحو الأعلى بسرعة ثابتة جد الشغل المنجز عليه ليصل الى السطح المائل اذا كان السطح أملس بـ السطح الخشن علما ص ان معامل احتكاك الأنزلاقي له (0.25) مرحلة المجموعات الصغيرة يجري العمل داخل المجموعة الصغيرة لتجاوز المهام مرحلة المشاركة تقدم كل مجموعات النتائج التي توصلت اليها ثم يبدأ النقاش مع المجموعات الصغيرة كمجموعة واحدة وتسجل النتائج الى السبورة.

$$\text{ج: شغ} = \text{ق} \cdot \text{ز} \cdot \text{جتا صفر}$$

$$= 1 \times 50 \times 50 - 250 \text{ جول}$$

ج 2 = ا. السطح الملس قح = صفر

شغل = ق ز جتاه ق = و × جاه

= و × جاه 37 × ز × صفر

= 75 جول 1 × 5 × 0.6 × 25 =

ب. السطح الخشن قح = م × قض

= 0.25 × 25 × 0.8 = 5 دت

شغ = (و جاه 37 + قح) × ز × جتا صفر

= 100 جول 1 × 5 × (5 + 0.36 × 25) =

التقويم.

رابعاً، النموذج درايفر (Driver model) :-

انطبق هذا النموذج عام (1986) من الفلسفة القائمة على تفسير المتعلم
لنظواهر ومدى استيعابها في ضوء الخبرات السابقة وقد أشارت
(Rosalind Driver) التي تعد من أبرز الرائدات في مجال البنائية والبحوث
الخاصة بأراء الطلبة في مجال العلوم إلى أنه من الصعب أحداث تعديل في الفهم
الخاطئ الموجودة في أذهان المتعلمين من خلال استعمال الطرائق الاعتيادية في
التدريس. ويتضمن النموذج خمس مراحل في عملية التغيير المفاهيمي هي :-

- (1) التوجيه (Orientation)، وفي هذه المرحلة تمنح فرصة لتهيئة أذهان المتعلمين للدرس الجديد، وتشويقهم إليه.
- (2) إظهار الفكرة (Elicitation of Idea)، وفيها يقوم الطلبة بإظهار آرائهم حول الموضوع العلمي أو الموضوع تحت الدراسة
- (3) إعادة صياغة الأفكار (Re construction of Idea).

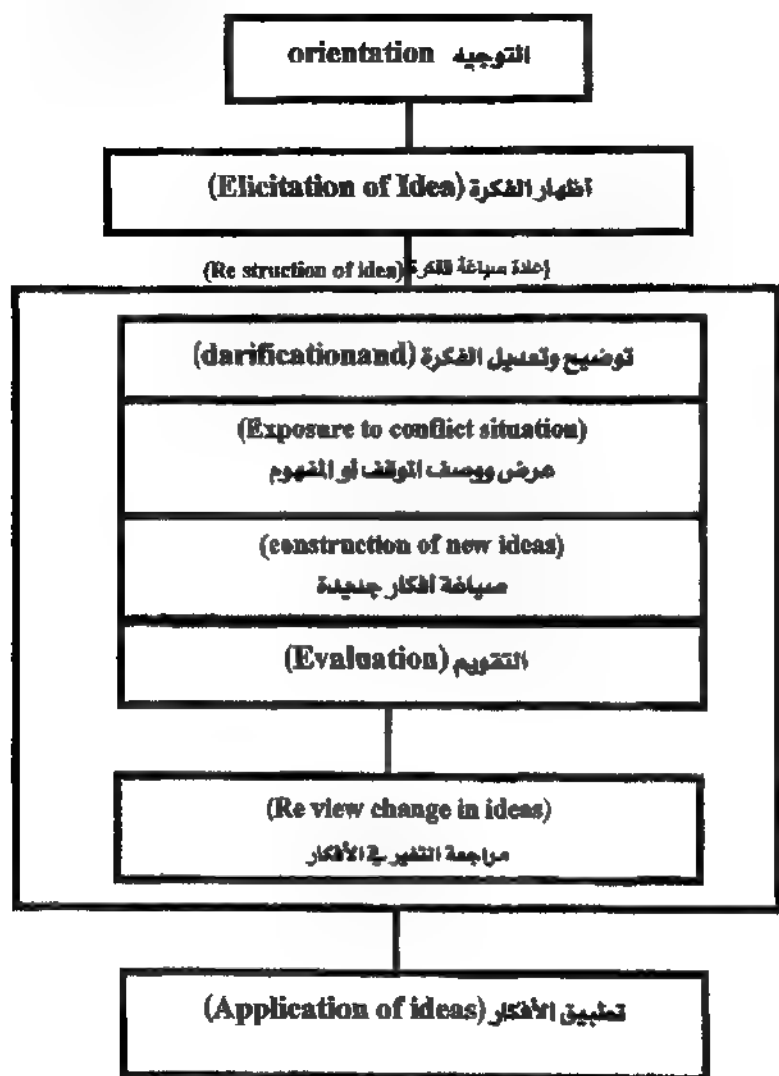
وفيها يعمل المتعلم على صياغة أفكاره من خلال الاشتراك في مجموعات تعاونية لتوضيح وتبادل الأفكار ومن خلال ذلك يكتشف التناقض بين ما يمتلكه في بنيته المعرفية وما قد يتوصل إليه فيغير صياغة الأفكار صياغة صحيحة إذ أن قيام المتعلمين بإعادة صياغة ما يسمعون أو يكتشفون ومقارنة ذلك مع غيرها من النتائج سوف يحملهم على إدارة أفكارهم والتأمل فيها وتحسينها مما يؤدي إلى الحصول على نتائج مثمرة.

- (4) تطبيق الأفكار (Application of Idea) -

وفيها يتم استعمال الأفكار وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة ومألوفة

- (5) مراجعة التغيير في الأفكار (Re view changing of IDEA) -

وهي المرحلة الأخيرة ويتم فيها معرفة مدى تحسن أداء المتعلمين واستيعابهم للأفكار الجديدة وخلال هذه المرحلة تعمل التقذية الراجعة على إعلام المتعلم نتيجة تعلمه مما يقلل القلق والتوتر لديه.



مراحل النموذج درايفر في التغيير المفاهيمي:

النموذج خطة التدريس وفقا لخطوات النموذج درايفر

- الاهداف الخاصة:

يهدف الدرس الى مساعدة الطلبة على اكتساب جوانب الخبرة الآتية:-

1. المفاهيم العلمية الاساسية والفرعية الآتية:

وزن الجسم، الجاذبية، النيوتن، الكتلة، الميزان

2. بعض المهارات:

قياس الوزن، صناعة ميزان لقياس الوزن، تمكين المتعلمين من استخدام عمليات العلم الآتية: (الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنتاج، الاستدلال، التنبؤ، التواصل، التفسير)

3. بعض الاتجاهات والقيم:

حب الاستطلاع، الرغبة بالبحث وجمع المعلومات واجراء التجارب، تنمية اذقة بالعمل والصبر، التعاون مع الآخرين، بيدي اهتماما بالمساعدة في العمل

الاهراض السلوكية: يتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من الدرس ان يكون قادرا على ان:

- (1) يقيس وزن مادة ما.
- (2) يبين سبب اتزان الميزان عند وضع كتل متساوية في الكفتين.
- (3) يصنع ميزان لقياس الوزن.
- (4) يحدد مفهوم الوزن.

- (5) يحدد مفهوم النيوطن.
- (6) يتنبأ بوزنه على سطح القمر، يميز بين الميزان ذو الكفتين والميزان الزنبوكي.
- (7) يميز بين الكتلة والوزن.
- (8) يصمم جدولاً لوزن افراد المجموعة وعلاقتها بكتلتهم.
- (9) يلاحظ عملية التزان ككتي الميزان.
- (10) يصنف الميازين بالنسبة الى استخدامهما.
- (11) يرسم.

الادوات والمواد:

ميزان ذو كفتين، اقال مختلفه، زنبورك (نابض سبرنك)، حامل، ورقة كارتونية، قلم تاشير سير الدرس.

تقسيم الطلية الى مجاميع صغيرة ويحدد قائد كل مجموعة.

خطوات سير الدرس: فهي على وفق النموذج داريفر وكما يلي:

- التوجيه.
- اظهار الفكرة.
- اعادة صياغة الفكرة.
- تطبيق الفكرة.
- مراجعة التغيير في الافكار.

التوجيه:

ذهب احمد ذو الاربعة عشر عاما الى البقال ليشتري 2 كغم من الطماطة قال احمد للبقال اوزن لي 2 كغم من الطماطة فوضع البقال (ميار) 2 كغم في

الكفة الاولى ووضع في الكفة الثانية حبات الطمطاطة حتى تساوت كفتي الميزان. ماذا تسمي هذه العملية؟ هل كلام أحمد لنقاش صحيح علميا؟ ولماذا تساوت كفتي الميزان؟ لماذا تعود (تسقط) الأشياء الى الأرض بعد رميها الى الأعلى؟ هذا ما تريد معرفته من هذا الدرس.

إظهار الفكرة:

يستمتع المعلم لأراء الطلبة حول الموضوع وتكوين الاجابات على الاسئلة من خلال خبرة التلاميذ وإظهار ما لديهم من معلومات ومساعدتهم على تفسير الظاهرة او الاسئلة المطروحة على ان تكون الاسئلة موجهة الى المجموعات كافة.

إعادة صياغة الفكرة:

لاحظ الأدوات الموجودة على الطاولة، علق النابض (الزنبرك) على الحامل، علق في طرفه الاسف كتلة مقدارها 100غم،

- ماذا تلاحظ (ماذا حدث للنابض)؟

ازداد طول النابض

- لماذا ازداد طول النابض؟

ربما الجاذبية الأرضية تؤثر على الاجسام بقوة الى الاسفل

- كيف عرفت ذلك؟

من خلال مشاهدة برنامج تلفزيوني

- ماذا نسمي قوة جذب الأرض للجسم؟

وزن الجسم

- هل يمكن تعريف وزن الجسم؟

مقدار قوة جذب الأرض للجسم

- لاحظ الميزان الذي امامكم، ماذا تسميه؟

ميزان ذو كفتين

- ضع كتلة مقدارها 250غم في احد الكفتين، ماذا تلاحظ؟ ماذا حدث ذلك؟

ضع في الكفة الثانية وبالتدريج كمية من السكر او الملح حتى تتساوى

الكفتين

- لماذا حصل الاتزان (التساوي) بين الكفتين؟

لان الكتل متساوية في كفي الميزان

- ماذا يعني ذلك؟

لان قوة جذب الأرض للكتل المتساوية تكون متساوية

- هل يمكن توضيح ذلك بصورة افضل؟

الكتلة في الكفة الاولى تساوي الكتلة في الكفة الثانية وهذا يعني ان قوة

جذب الأرض للكتلة الاولى تساوي قوة جذب الأرض للكتلة الثانية.

- ماهي وحدة قياس الوزن؟

قد لايتوصل الطلبة الى جواب، يتدخل المعلم ويسرد قصة نيوتن والتفاحة

- هل توصلتم الى معرفة وحدة قياس الوزن؟

النيوتن

- كم تتوقع كتلة التفاحة التي لاحظتها نيوتن؟ وكم يساوي النيوتن مقارنة بالგრامات؟

100غم = نيوتن واحد

- ماهي العلاقة بين النيوتن والجاذبية؟

الارض تجذب تفاحة كتلتها 100غم بقوة نيوتن واحد الى الاسفل

- كم يساوي 10 نيوتن نيوتن من الغرامات؟

10 نيوتن = 1000 غم (كغم) على سطح الارض

- من خلال الامثلة السابقة هل يمكن استنتاج قانون وزن الجسم؟

قانون وزن الجسم:

وزن الجسم = كتلة الجسم بالكيلو غرام \times وزن الكيلو غرام الواحد

بالنيوتن

لماذا ذكرنا عبارة (على سطح الأرض)؟

- هل تعتقدون أن وزن الجسم يختلف على سطح الأرض عنه على سطح القمر؟
فسر ذلك.

التطبيق:

اوجد وزن جسم كتلته 2 كغم.

أولاً: نكتب قانون وزن الجسم

وزن الجسم = كتلة الجسم بالكيلو غرام \times وزن الكيلو غرام الواحد
بالنيوتن

$$= 2 \text{ كغم} \times 10$$

$$= 20 \text{ نيوتن}$$

ما هو وزنك؟

إذا علمت أن كتلة الأرض تساوي ستة أضعاف كتلة القمر، فماذا تتنبأ
مقدار وزنك على سطح القمر؟

ما ارتفاع الحاجز الذي يمكنك القفز من فوقه على سطح القمر؟ إذا
كنت تستطيع أن تجتاز حاجز على ارتفاع 1 متر على سطح الأرض؟

اصنع ميزان زنبركي وقسمه إلى درجات.

المراجعة:

- عرف وزن الجسم؟
- اذكر قانون وزن الجسم؟
- ماهي وحدة قياس الوزن؟
- ماهي وحدة قياس الكتلة؟
- ماهو قانون وزن الجسم؟
- كم يساوي النيوتن بالغرامات؟
- ماهو وزن منفل كتلته 30 كغم؟
- ماهي المصادر التي يمكن الاستفادة منها؟

خامسا: النموذج وودز (Woods Model) -

صممه (woods 1991) لمساعدة المتعلمين على التخلي عن المفاهيم الخاطئة ويتم تنفيذه بتقسيم المتعلمين على مجموعات صغيرة ويتكون من ثلاث مراحل هي:-

(prediction)،

1) التنبؤ: وتعني استبدال المعلومات السابقة بمعلومات جديدة معرفة لدى المتعلمين.

2) الملاحظة، (observation) وفيها يطلب من المتعلمين التحقق من صحة التنبؤات وملاحظة النتائج التي يتوصلون إليها إذا كانت متفقة مع التنبؤات أم متعارضة معها، لأن ذلك يساعد على استنساخ التصور السليم للمفهوم.

3) التفسير (Explanation) ويطلب من المتعلمين تفسير النتائج بناءً على خبرتهم السابقة ثم الوصول إلى التفسير العلمي السليم ويكون للمدرس دور هام في ذلك.

سادساً: النموذج التعلم البنائي (consteruet ivist learning model):

هو النموذج تدريسي قائم على النظرية البنائية وقد ورد بأسماء مختلفة منها:

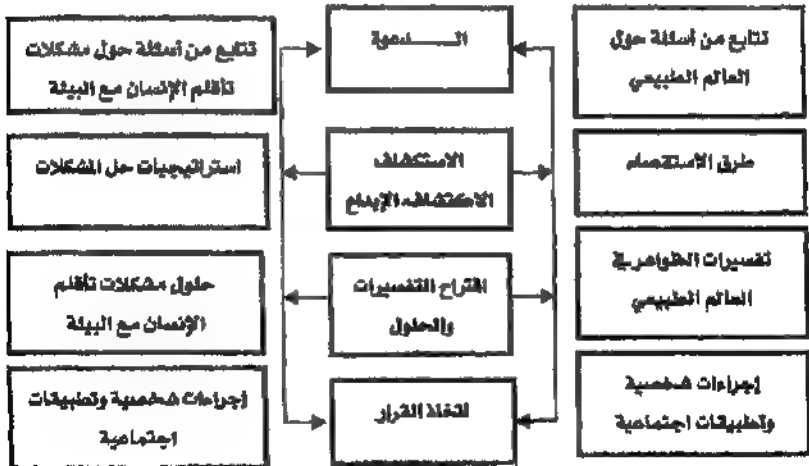
(consteruet ivist learning model) الذي يرمز له (clm) الذي استعمل بياكر (1991) ويتم في هذا النموذج مساعدة المتعلمين على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية على وفق أربع مراحل مستمرة في أصلها من مراحل دورة التعلم الثلاث.

ويؤكد هذا النموذج على ربط العلم بالتقنية والمجتمع ويستند على أربعة مراحل هي:-

1. الدعوة (Invitation)، وفيها يتم طرح بعض الأسئلة التي تجذب انتباه المتعلمين وتدعوهم للتعلم واستشارة حب الاستطلاع لديهم ويفترض أن تكون الأسئلة المطروحة على المتعلمين مرتبطة بالمفاهيم أو التعميمات التي يشتمل عليها الدرس وفي ضوء خبرات المتعلمين السابقة ثم بعد ذلك تستعرض استجابات المتعلمين المحتملة من الأسئلة المطروحة وتحديد المواقف عن تصورات المتعلمين عنها. عند نهاية هذه المرحلة يفترض أن تكون لدى المتعلم القدرة على تحديد مشكلة تحتاج إلى البحث والتفكير.
2. الاستكشاف (Exploration)، في هذه المرحلة يقوم المتعلم بالبحث حول المشكلة أو السؤال الذي يحتاج إلى إجابة وهذا يتطلب اندماج الطلبة داخل مجموعات صغيرة غير متجانسة للقيام بأنشطة استقصائية متوهم اهتماماً على أسلوب حل المشكلات واختيار البدائل المختلفة كحل المشكلة مع الاهتمام بالحوار ثم تحليل البيانات المستحصلة، يقتصر دور المعلم على توجيه المتعلمين أثناء ممارستهم الأنشطة وتشجيعهم على إيجاد حلول لها.
3. الاقتراح التفسيرات والحلول (propose Exploration and solutions) وفيها يتم اقتراح تفسيرات للمشكلة وتقسيم بدائل للحلول وتتم المفاضلة بين

الحلول المطروحة واختيار أفضل البدائل إذ يؤدي ذلك إلى تعديل الفهم الخاطئ لدى المتعلمين ودمج الحل المناسب مع معرفتهم السابقة.

4. اتخاذ القرار وتطبيقه (Take Action): وفي هذه المرحلة على المتعلمين تطبيق ما تم التوصل إليه من حلول أو اقتراحات في مواقف ومشكلات جديدة مماثلة فهذا يؤدي إلى صياغة أسئلة جديدة تساعد في تطوير النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشة ذلك مع الآخرين للتوصل معهم إلى إجماع، وفي هذه المرحلة يجب على المعلم إعطاء الطلبة وقت مناسب لتطبيق ما تعلموه، المراحل الدراسية وفق هذا النموذج متتابعة ابتداءً من الدعوة وانتهاء باتخاذ القرار في خطة سير الدرس وهي أيضاً متداخلة مع بعضها وتسير فيها عملية التعلم بطريقة ديناميكية ودورانية فقد يبدأ الدرس بالدعوة وينتهي باتخاذ القرار إلا أن أي معلومة أو مهارة جديد ستؤدي بالضرورة إلى دعوة جديدة ومن ثم إلى استقرارية الدورة ويوضح الشكل أدناه ذلك:



خطة تدريسية وفقاً لأنموذج التعلم البنائي مع ورقتي عمل المدرس والطالبة:

الموضوع: الشغل

أولاً: الأهداف الخاصة

يهدف الدرس إلى مساعدة الطالبات على:

1. اكتساب المفاهيم الفيزيائية المتعلقة بموضوع الشغل بصورة وظيفية.
2. اكتساب بعض المهارات العملية الخاصة باستعمال الأدوات والأجهزة المختبرية وحسب التعليمات.
3. تنمية تقدير جهود العلماء والباحثين في مجال الشغل المبذول.

ثانياً: الأهراض السلوكية:

جعل الطالبة قادرة بعد نهاية الدرس أن:

1. تعرف الشغل بأسلوبها الخاص.
2. تبين بأسلوبها الخاص المعنى الفيزيائي للشغل.
3. تحدد العوامل التي يعتمد عليها الشغل.
4. تعبر عن قانون الشغل بصيغة رياضية.
5. تذكر وحدات قياس الشغل.
6. تحل مسألة رياضية عن الشغل المنجز في حالة السطح المائل.
7. تعبر عن قيم مختلفة للشغل برسم بياني.
8. تلمن عظيمة الخالق سبحانه وتعالى في جعل لكل إنسان قدرة خاصة على انجاز الشغل.
9. تقدر جهود العلماء بالاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال الشغل المبذول

الوسائل التعليمية: السبورة، الطباشير، جهاز العرض فوق الرأس (O.H.P.)، أدوات ومواد مختبرية.

خطوات سير الدرس:

التهيئة:

إن كلمة الشغل تعني في حياتنا الكثير أي إنّ لها دور كبير في تسيير أمور الناس وهي مصدر الرزق للناس جميعا وهنا نتجلى عظمة الخالق سبحانه وتعالى في جعله لكل منا قابلية خاصة على إنجاز الشغل. وقد بذل العلماء والباحثين جهودا كبيرة للاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال الشغل. إذ تشكو الكثير من ربات البيوت من الأعمال المنزلية فسند حمل دلو الماء والتنقل به من غرفة إلى أخرى في المنزل هل انجزنا شغلا؟ ومن ثم الصعود إلى الطابق الثاني هل انجزنا شغلا في هذه الحالة؟ يتوقع المدرس اختلاف الطالبات في تفسير ذلك ثم يستطرد قائلا وعند تولّفك عن الصعود وانت تملئين دلو الماء هل هناك شغلا منجزا؟ يتوقع المدرس تباین تفسير الطالبات في هذه الحالة لعنى الشغل.

يوجه المدرس الطالبات بالجلوس حسب الجاميع امامك على الطاولة المواد والأدوات (مستدق صغير، قبان حلزوني، ميزان، خيط للسحب شريط قياس، ورقة عمل لكل مجموعة).

العرض:

الدعوة: المدرس يوجه السؤال: ما المقصود بالشغل؟ ولماذا لا يعتبر إنجاز بعض الأعمال شغلا بالمعنى الفيزيائي، إحدى الطالبات: الشغل لا ينجز إلا إذا أثرت قوة على جسم وحركته بحيث كان للقوة مركبة على خط حركه الجسم. وكذلك فإن أي قوة لا يمكن أن تنجز شغلا إذا لم يصاحبها إزاحة معينة.

المدرس: جيد. وما هي العوامل التي يعتمد عليها الشغل؟

أحدى الطالبات: ان الشغل يتوقف على مقدار القوة ومقدار الازاحة باتجاه القوة أي ان:

$$\text{الشغل} = \text{القوة} \times \text{الازاحة}$$

المدرس: جيد جدا. ويطلب من الطالبات تدوين ذلك بعد ان يدونه بواسطة ال (O.H.P). نعم هذا اذا كانت القوة في نفس اتجاه الازاحة اما اذا كانت مائلة بزاوية معينة (هـ) من اتجاه الحركة فكيف يمكنك التعبير رياضيا عن قانون الشغل.

$$\text{الطالبة: الشغل} = \text{ق جتا هـ} \times \text{ز}$$

المدرس: جيد. وإن وحدات قياس الشغل هي: الجول، الأرك.

والآن اطرح عليك السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكنك إيجاد الشغل عندما يتحرك الجسم:

1. على سطح أفقي إزاحة معينة.
2. عند رفعه شاقوليا بمقدار الإزاحة نفسها.
3. عند سحبه على سطح مائل بزاوية معينة وللإزاحة نفسها.

الاستكشاف:

المدرس يوجه الطالبات بالقول: نفذي النشاطات المبنية في ورقة العمل التي امامك بالاستعانة بالادوات المختبرية التي تم توفيرها على الطاولة التي امامك واعلمي ملخصا بما تتوصلين اليه من نتائج ويكون دور المدرس في هذه المرحلة هو

توجيه الجامعات والإشراف على عملهم وتعزيز الإجابات الصحيحة وتشجيع جميع الطلاب بالمشاركة في تنفيذ الأنشطة المطلوبة.

اقترح التفسيرات والحلول:

يتوقع المدرس أن تفسر الطالبات عدم استعمال كتلة الجسم عند سحبه بصورة أفقية لإيجاد الشغل المبذول وأن يميز بين الوزن والكتلة للجسم ولماذا لا ينجز شغلا من يدفع جدارا حد الإعياء دون أن يزيحه ويتم في هذه المرحلة تفسير النتائج والمفاضلة بين الحلول المطروحة وكذلك تعديل ما لدى الطالبات من تصورات خاطئة.

اتخاذ الإجراء (القرار):

من المتوقع أن تحدد الطالبات المعنى الفيزيائي للشغل وأن تختار الطالبات السطح المائل لمسح عربة أو جسم لإزاحة معينة ومن تطبيقات ذلك استخدام السطوح المائلة لرفع أي جسم أو نقل إلى سيارة أو سطح مرتفع.

فلق،

لنتحاور مع بعضنا ونناقش ما تم التوصل اليه من قبل جميع الجامعات عن الأنشطة المطلوبة وعلى ككل مجموعة أن تقرأ الملخص الذي توصلت اليه. ومن خلال جلسة الحوار يتم التأكيد على المفاهيم (الكتلة، الوزن، الشغل) لتعديل أي فهم خاطئ عنها وكذلك التأكيد على العوامل التي يعتمد عليها الشغل ومن المقصود بالمعنى الفيزيائي له ويوضح للطالبات عظمة الباري جلّت قدرته وجهود العلماء في مجال الشغل المبذول ويعمل المدرس على تثبيت النقاط المهمة وتلخيصها بالاستعانة بجهاز ال (O.H.P) وتعمل الطالبات على دمج الحل المناسب مع معرفتهن وخبرتهن السابقة ثم يطلب من جميع الطالبات تدوين ذلك في الدفاتر الصفية.

التقويم:

1. ما الشغل؟ وما وحدات قياسه؟
2. ما العوامل التي يعتمد عليها الشغل؟
3. اذكر قانون الشغل بصيغته الرياضية؟
4. من يدفع جداراً عند الإغواء دون أن يزحزحه لا ينجز شغلاً؟ عللي ذلك.
5. سحب عربة بقوة (18 نيوتن) وكان اتجاه الحبل يصنع زاوية قدرها (60) مع الأفق ما مقدار الشغل المنجز لسحب العربة مسافة (50 م)؟

مصادر المنبر:

1. عباس الحسون، العلوم العامة (الفيزياء)، معاهد إعداد المعلمين، وزارة التربية، 2000م.
2. زيتون، كمال عبد الحميد، تدريس العلوم من منظور البنائية، مصر، 2000م.
3. الخليلي، خليل يوسف وآخرين، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار العلم، الإمارات العربية المتحدة، 1996.

1) ورقة عمل المنبر وتحتوي على:

- معلومات أساسية: عند وضع كتاب على بسطا وتحريكه أفقياً فليس هناك شغلاً بالمعنى الفيزيائي. أما إذا رفع الكتاب مسافة شاقولية فقد أنجزنا شغلاً ضد جاذبية الأرض وكذلك عند تحريك جسم على سطح أفقي فإنه ينجز شغلاً ضد قوة الاحتكاك وكذلك فإن حامل الأتقال ينجز شغلاً أثناء رفعه الثقل إلى أعلى أما عند توقفه فلا يرافقه الجاز شغل. فمن يدفع جداراً عند الإغواء لا ينجز شغلاً لأنه لم يستطع أن يزحزح الجدار أي أن الشغل يتوقف على مقدار القوة ومقدار الإزاحة باتجاه القوة.

أن الشغل المبذول يعتمد على القوة والإزاحة، أي إن الشغل = ق × ز

ومتدما تكون القوة مائلة بزاوية (هـ) عن اتجاه الحركة هـأ، الشغل = ق جتا هـ × د

وإن وحدات قياس الشغل هي (الجول) و(الأرك).

♦ المواد والأدوات: صندوق صغير (بعند المجموعات)، قبان حلزوني، ميزان، خيط المسحب،

وسيتم تنفيذ الأنموذج حسب المراحل التالية:

المرحلة الأولى: الدعوة Invitation :

ثكي يكون هناك تصور لدى الطالبة عن المفهوم المراد تعديله إذا كان لديها تصور خاطئ عنه إذ يبدأ الدرس بالحوار عن مفهوم الشغل ولماذا لا نعتبر انجاز بعض الأعمال شغلا بالمعنى الفيزيائي ثم يتم التطرق إلى العوامل التي يتوقف عليها الشغل وكذلك إلى الصيغة الرياضية لإيجاد الشغل ثم ذكر وحدات قياس الشغل.

وكذلك عن كيفية إيجاد الشغل عندما تكون القوة مائلة بزاوية معينة وفي نهاية هذه المرحلة يجب أن تكون الطالبات قد ركزن على مشكلة واحدة أو أكثر كما يشمرن بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حل لهذه المشكلة ثم يطرح السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن إيجاد الشغل عندما يتحرك الجسم:

1. على سطح أفقي لإزاحة معينة.
2. عند رفعه شاقوليا بمقدار الإزاحة نفسها.
3. عند سحبه على سطح مائل بزاوية معينة والإزاحة نفسها.

المرحلة الثانية: الاستكشاف Exploration

بالاعتماد على ورقة العمل التي تم توزيعها على كل مجموعة يطلب المدرس من الطالبات تنفيذ النشاطات المذكورة فيها ثم يتم تدوين نتائج النشاطات التي قمن بها (عمل ملخص) استمداً لجلسة الحوار، وفي هذه المرحلة يتم تعزيز الإجابات الصحيحة والتعامل بإيجابية مع باقي الإجابات لضمان مشاركة الطالبات للعمل فيما بعد للوصول إلى الإجابة المطلوبة.

المرحلة الثالثة: اقتراح التفسيرات والحلول:

Proposing Explanation Solutions

من المتوقع أن تفسر الطالبات عدم استعمال كتلة الجسم عند سحبه بصورة أفقية لإيجاد الشغل المبثول وأن يميزن بين الوزن والكتلة للجسم وإذا لا ينجح شغلا من يدفع جداراً حد الإعياء دون أن يزيحه ويتم في هذه المرحلة تفسير النتائج والمفاضلة بين الحلول المطروحة وكذلك تعديل ما لدى الطالبات من تصورات خاطئة.

المرحلة الرابعة: اتخاذ الإجراء (القرار): Taking Action

من المتوقع أن تحدد الطالبات المعنى الفيزيائي للشغل وأن يخترن السطح المائل لسحب صرية أو جسم لإزاحة معينة كما يتم إيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلت إليه الطالبات من حلول واستنتاجات.

ب) ورقة عمل المتالفة، وتتضمن ما يأتي:

السؤال الرئيسي: كيف يمكن إيجاد الشغل المبذول على جسم عندما:

1. يتحرك على سطح أفقي إزاحة معينة.
2. نرفعه شاقوليا لمقدار الإزاحة نفسه.
3. نسحبه على سطح مائل بزاوية معينة وننفع الإزاحة.

التعليمات:

ايتها المتالفة بين يديك الأدوات (صندوق صغير، ميزان، شريط قياس، قبان حلزوني) نفذي الأنشطة الآتية للإجابة عن الأسئلة المطروحة:

1. احسبي كتلة الصندوق؟
2. استخدمي القبان الحلزوني لسحب الصندوق الصغير على سطح المنضدة بصورة أفقية إزاحة مقدارها (2 متر) ثم أوجدِي الشغل المبذول في هذه الحالة ؟
3. ارفعي نفس الصندوق من الأرض إلى ارتفاع (2 متر) واحسبي الشغل المبذول ؟
4. اسحبي الصندوق بزاوية مائلة (60) لمسافة (2 متر) ثم احسبي الشغل المبذول ؟
5. وضعي الشغل المبذول في الحالات الثلاث برسما بيانيا ؟
6. أي الحالات ستستخدمينها لسحب جسم لكي يكون الشغل أقل ما يمكن ؟

سابعاً: النموذج بيت (Beeth Model)

لقد اقترح بيت أنموذجية هذا العام (1998) الذي يسعى من خلاله إلى تعميل الفهم الخاطى لدى المتعلمين وأشار إلى أن ذلك يتم من خلال المراحل الآتية:

- (1) تحديد أفكار المتعلمين.
- (2) يشرح المتعلمين أفكارهم.
- (3) المقارنة بين أفكار المتعلمين مع وجهة النظر العلمية.
- (4) تطبيق وجهة النظر العلمية.
- (5) تطبيق المبدأ على امثلة جديدة.

ثامناً: النموذج بيركنز وبلايت (Perkins & Blythe model) -

يشير بيركنز وبلايت (perkins of blyth) في أنموذجها إلى أربع مراحل أساسية في تصحيح الفهم الخاطى للمفاهيم:

الرحلة الأولى: الموضوعات المولدة

يتم في هذه المرحلة تقديم المادة العلمية، تتصف بأنها ذات صلة بحياة المتعلم اليومية وبيئته المحلية.

المرحلة الثانية: أهداف الفهم

يتم في هذه المرحلة تحديد هدف المتعلمين للمادة التعليمية المقدمة والتوصل الى الخصائص المميزة لها.

المرحلة الثالثة: الجازات الفهم

يطالب في هذه المرحلة من المتعلمين المشاركة في الجاز المهام التعليمية والتعرف على مدى فهم المادة التعليمية.

المرحلة الرابعة: التقويم المستمر

يتم في هذه المرحلة توفير الفرص للمتعلمين لأعطائهم تغذية راجعة سواء من المعلم أم من زملائهم وتعميق وبلورة المفاهيم العلمية المتفق عليها بين أوساط العلماء.

أن التدريس وفق هذه الاستراتيجيات يساعد المتعلمين على النجاح مهمات تعليمية تتطلب عمليات تفكيرية مثل توضيح أعطاء الدلائل، والأمثلة، التصميم، المحاكاة، المقارنة، مما يقود إلى تغيير وتعديل المفاهيم السابقة وبلورتها وتعميقها في ضوء المفاهيم العلمية السليمة

تاسماً: النموذج التعليم التعاوني (cooperative learning model)

أكد الفكر التربوي الإسلامي أهمية التعاون بين المتعلمين واحد ذلك فضيلة من الفضائل وقد أوصى (بن جماعة 636-733هـ) المعلم بالاهتمام بالتعاون بين الطلبة والسمي في جمع قلوبهم أما الفارابي (399هـ) في كتابة المئونة الفاضلة أكد أن الإنسان بقطرته يحتاج إلى مشاركة الجماعة في الحصول على احتياجاته أن التعلم التعاوني (cooperative leaning) هو أحد تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة ويقوم على تقسيم الطلبة على مجموعات صغيرة تعمل معاً لتحقيق أهداف تعلمهم الصفوي ويعتمد التعلم التعاوني على مجموعة من العناصر الأساسية هي:

- 1) التعاضد الايجابي: يتوافر التعاضد الايجابي عندما يدرك الطلبة أنهم مرتبطون مع إقرانهم في المجموعة بشكل لا يمكن أن ينجموا ما لم ينجح إقرانهم في مجموعتهم وبالعكس.
- 2) المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية: أن كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإبهاام بتصيبه في العمل والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بايجابية وليس له الحق بالتطفل على عمل الآخرين.

- (3) التفاعل المباشر بين الطلبة: يتفاعل الطلبة مباشرة بعضهم مع البعض عن طريق الحوار وعلى المدرس متابعة الجامع وتوفير التقنية الراجعة لهم.
 - (4) مهارات التعاون: يتعلم الطلبة أسلوب تطوير العلاقات الاجتماعية المناسبة وتطوير العلاقات الشخصية لتعزيز علاقات العمل بينهم مثل مهارة التواصل بين الأشخاص والقيادة وبناء جسور الثقة وطرائق حل المشكلات بحيث يسهم كل فرد في الجمل المهمات الموكلة إليه وتنظيم نتائج التعاون.
 - (5) الحاجة الجمعية: تعد هذه الخطوة بمثابة تقوم العمل المجموعة ضمن خلالها يقوم أفراد المجموعة بمناقشة مدى نجاحهم في تحقيق أهداف عملهم والتعرف على مستوى التفاعل بينهم وصولاً إلى الأداء الصحيح لمهامهم.
- تشير البحوث والدراسات إلى أن التعلم التعاوني منحة في التدريس تدرج في إطاره كم كبير من الطرائق منها:

1. تعلم الإقران (purlustruction)
2. مسابقات ألعاب الفريق (Team Games Tournaments)
3. فرق التحصيل (Stad)
4. التعلم معاً (learning together)
5. الطريقة التكاملية (Integration method)
6. طريقة البحث الاجتماعي (Group investigation)
7. طريقة البنوية (Cooperative learning structures)

ويعتمد التعلم التعاوني على أربعة مراحل هي:

أولاً، مرحلة التعرف، -

وفيها يتم فهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد المسؤوليات وممطياتها والمطلوب عمله إزائها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

ثانياً، مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي:-

يتفق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لأراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

ثالثاً، مرحلة الإنتاجية:-

وفيها يتعاون أفراد المجموعة في انجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

رابعاً، مرحلة الإنهاء:-

في هذه المرحلة يكتب التقرير إذا كانت المهمة تتطلب ذلك أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.

نموذج خطة تدريسية (التعلم التعاوني المجموعات الصغيرة)؛

الأهداف الخاصة؛

١) المجال المعرفي: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادراً على أن:

أ. يوضح مفهوم التشرب

ب. يعرف ضغط التشرب

ج. يذكر العوامل الواجب توافرها لحدوث التشرب

د. يشرح أسباب حدوث ضغط التشرب

هـ. يفسر سبب تغيير حجم بثور الحمض.

(2) المجال المهاري:

- أ. يجري تجربة يوضح فيها كيفية حدوث ضغط التشريب.
- ب. يستعمل الأدوات والمواد بصورة مناسبة.
- ج. ينظم جدول بالحسابات والنتائج.

(3) المجال الوجداني:

- أ. يقدر عظمة الخالق سبحانه وتعالى في خلقه لأجزاء النبات في أحسن صورة.
- ب. يقدر دور العلم والعلماء في اكتشاف ظاهرة التشريب وضغط التشريب.
- ج. يطبق مبدأ التعاون والعمل الجاد في المختبر.

الوسائل التعليمية:

الطباشير الملونة والنسبورة وأوراق ترشيح وقمع زجاجي وبنور الحمص وصجينة الحمص وحامل حديدي مع ماسك وطبق بتري.

سير الدرس:

المقدمة: تطرقنا في الدرس السابق إلى انتشار المواد الصلبة وانتشار الغازات بشكل البوتاسيوم تجريب في التجربة الأولى عندما وضعت قطرات من برمنجنات البوتاسيوم في أنبوبة اختبار تحوي الماء رأينا انتشار البرمنجنات بعد بركة من الزمن، وفيما يتعلق بانتشار الغازات عند وضع قطعة من القطن الموضوع عليها عدة قطرات من حامض الهيدروكلوريك في إحدى فوهات أنبوبة زجاجية مفتوحة الطرفين وفي الفوهة الأخرى قطعة من القطن تحتوي على قطرات من هيدروكسيد الامونيون بعدها نشاهد انتشار الغازات تكون على شكل حلقة ضبابية بيضاء أقرب إلى HCL منها إلى NH_4OH .

تقوم المدرسة بإثارة أسئلة تجلب انتباه الطلبة واسترجاع معلوماتهم السابقة وهي:

- ماذا نتقصد بعملية الانتشار؟
- ما أنواع الانتشار؟
- ما العوامل المؤثرة في معدل الانتشار؟
- ما الوقت الذي استغرقته المادة الصلبة (برمكبات البوتاسيوم) في الانتشار؟
- كيف يمكن حساب سرعة الانتشار النسبية؟
- ظهور الحلقة الضبابية بالقرب من HCl ويعينة من NH_3 ؟ فسر ذلك.

العرض:

خطوات العمل بالتعلم المتعاوني للمجموعة الصغيرة:

1. تقسيم المجموعة على مجموعات تعاونية صغيرة (3) طلاب لكل مجموعة وتوزيعها بشكل غير متجانس من ناحية التحصيل. ويحسب الأدوار الآتية:

- أ. المنسق (الذي يقوم بالتنسيق بين أفراد مجموعته والمدرس والحصول على التغذية الراجعة).
- ب. المصحح (الذي يقوم بمراقبة اجابات افراد مجموعته وتصميمها إذا كانت خطأ وملاحظة اخطاء المجموعة في أثناء القيام بالتجربة).
- ج. الملخص (الذي يقوم بتقديم ملخص عن التجربة والأسئلة التي عرضت على افراد المجموعة بعد الاتفاق على الاجابة المناسبة وتقديمها في نهاية كل مختبر وتكون الاجابة موجزة).

2. تقوم المدرسة بتعريف الطلبة بالأغراض السلوكية الخاصة بموضوع التشرب و ضبط التشرب وذلك بكتابتها على السبورة.

3. تطلب المدرسة من الطلبة ذوي المهمات الجزئية المسؤولين عن الموضوعات المتشابهة الاجتماع معاً لشرح هذه الموضوعات ومناقشتها وتبادل الافكار حولها،

ويكون دور المدرسة في هذه الأثناء مراقبة عمل الطلبة وتقديم الملاحظات والتوجيهات والتدخل إذا لزم الأمر والتذكير بالوقت المتبقي لهم لإنهاء هذه المناقشة والعودة إلى مجموعاتهم.

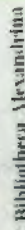
4. تطلب المدرسة من الطلبة العودة إلى مجموعاتهم الأصلية ويبدأ كل عضو بتعليم الجزء الخاص به لأعضاء مجموعته وهكذا ما يتعلق بأعضاء المجموعة الواحدة.

5. تقوم كل مجموعة بخطوات التجربة كالآتي:

- أ. تثبت القمع الزجاجي بوضع عامودي بواسطة الحامل الحديدي والماسك بحيث تكون فتحة القمع الواسعة إلى الأعلى.
- ب. تثبت بعد ذلك ورقة الترشيع في القمع الزجاجي.
- ج. وضع كمية من عجينة الجص إلى النصف ثم نقوم بنثر عدد من بذور الحمص في الوسط بعيدة عن حافة القمع.
- د. نضيف كمية أخرى من عجينة الجص ثم نتركها لمدة ربع ساعة لتجف.
- هـ. أخرج مخروط الجص بعد جفافه ثم ضعه في طبق بتري يحتوي على كمية من الماء بحيث تكون قاعدة المخروط للأسفل والماء يملأها لمسافة ١.٥ سم، اتركه لمدة ورأب ما يحصل.

تجري مداولة أعضاء المجموعة لأسئلة المدرسة لضمان تبادل المعلومات المتعلقة بالموضوع، ويقوم المسجل بتسجيلها على ورقة المصحح يجري تصحيح الاجابات الخطأ ويقدمها إلى الملخص الذي يقدم خلاصة نهائية للموضوع بعد اتفاق آراء المجموعة على شكل تقرير نهائي يسلم إلى المدرسة في نهاية المختبر.

۱۳۳۱
 ۱۳۳۲



1213409



بيندار - شارع المختار - هـ

nyb@yahoo.com

E-MAIL: darkotobalmya@gmail.com



مكتبة الجامع العربي للنشر والتوزيع

عائدي 5651920 79 962 + من ب 8244 رمز البريد 11121 جيل المصنوع الشرقي

الأرض - حصاد الخبثات الأرضية على شكل كوكب - مثال كفة الزرادة - جمع (مذبح حصر) القباري

www.muji-arabi-pub.com

E-mail: Moji pub@hotmail.com



07899574832711